Digitized by Google

EEK GENT

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Bd 2

124 P 8

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Zweiter Band.

24

Digitized by Google

Digitized by Google

bd 2.

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Zweiter Band.

Director — Globus.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1860.

Digitized by Google

Schnellpressendruck der J. G. Sprandel'schen Buchdruckerei in Stuttgart.

Digitized by Google

Director. Die Aufgabe eines Directors besteht darin, eine Bildungsanstalt nach innen zu leiten und nach außen zu vertreten. Diese Bestimmung gilt für die Directoren der Bildungsanstalten jeder Art und jedes Umfangs. Man könnte in dieser Beziehung selbst den Leiter der niedrigsten Volksschule den Director derselben nennen; doch sind die Functionen eines solchen so beschränkt, daß sie im ganzen mit denen der bloßen Lehrthätigkeit zusammenfallen, namentlich, wenn die Schule nur einen Lehrer hat. Die Pflichten und die Rechte eines Directors erweitern sich mit dem Umfang und der größeren Allgemeinheit der Anstalt, die der Director zu leiten hat und sind daher am umfassendsten für die Directoren der Gymnasien oder derjenigen Anstalten, die die Bestimmung haben, den Jünglingen, die dereinst im Staatsleben die Leiter in den verschiedenen Berufsarten werden sollen, eine Bildungsweise zu verschaffen, wie solche von den Weisesten und Edelsten der Zeit gefaßt und verstanden wird. Wir sprechen also hier zunächst von den Obliegenheiten eines Gymnasialdirectors, jedoch so, daß diese Erörterungen mit wenigen Abänderungen auch auf die Leiter anderer Bildungsanstalten, die eine höhere Bildung vermitteln sollen und daher auch eine größere Anzahl von Classen und ein Lehrercollegium haben, also auf die Directoren von Realschulen, höheren Töchterschulen u. s. w. übertragen werden können. Da nun eine höhere Lehranstalt, die der Director zu leiten, zu beaufsichtigen und zu vertreten hat, ein Glied ist von dem ganzen Bildungsorganismus eines Staats, sodann Lehrer und Schüler enthält und endlich durch die Schüler ins Verhältnis tritt zu einer großen Zahl von Eltern, ja in weiterem Sinne selbst zu dem ganzen Publicum des Ortes, dem die Anstalt angehört, so lassen sich in der Amtsführung des Directors, der in jeder Beziehung das Haupt seiner Anstalt sein soll, folgende Verhältnisse unterscheiden: 1) zu den vorgeordneten Staatsbehörden; 2) zu dem Lehrercollegium; 3) zu den Schülern in der Eigenschaft als Lehrer und Erzieher; und 4) zu den Eltern der Schüler und zu dem gesammten Publicum der Stadt, in welcher die Anstalt ihr Leben hat.

1) Verhältnis des Directors zu den vorgesetzten Behörden. Der Eintritt des Directors in sein Amt wird natürlich durch eine besondere Vocation der Staatsregierung vermittelt. Da es ohne Zweifel zu den höchsten Aufgaben des Staats gehört, die Summe der edelsten Bildung, zu der sich die Menschheit überhaupt und das betreffende Volk ins besondere erhoben hat, auf das jüngere Geschlecht fortzupflanzen und dadurch eine stetige Fortentwicklung des Volkes zu immer höherer Vollkommenheit möglich zu machen, so ist es in der Ordnung und daher auch wohl überall gebräuchlich, daß der Director eines Gymnasiums von der höchsten Staatsbehörde, in monarchischen Staaten also von dem Fürsten des Landes ernannt und berufen wird (vgl. den Art. Anstellung S. 213). Eben so natürlich wie gebräuchlich ist es ferner, daß die oberste Cultusbehörde den Director aus den Lehrern des Landes auswählt und dem Fürsten in Vorschlag bringt. Damit aber eine solche Wahl, von der das geistige Wohl und Weh vieler Menschen abhängig ist, möglichst zweckmäßig erfolge, muß die Cultusbehörde die Lehrer, über die sie zu disponiren hat, möglichst genau kennen und zwar nicht bloß nach ihrer Gelehrsamkeit, Bildung und Lehrfähigkeit, sondern besonders auch nach ihrem Charakter und nach ihrer Fähigkeit, ein Ganzes gründlich zu übersehen und in lebendigem Gange zu erhalten. Es erscheint im allgemeinen als sachgemäß, daß zu Directoren von Gymnasien Philologen, zu Directoren von Realschulen Mathematiker und zu Directoren von höheren Töchterschulen vielleicht Theologen gewählt werden;

Digitized by Google

doch sind Ausnahmen von dieser Regel nicht bloß gestattet, sondern in vielen Fällen sehr heilsam, jedenfalls aber muß der Director von den Lehrgegenständen, welche außer seinem Hauptfache gelehrt werden, mindestens mehr wissen, als die Schüler bei ihrem Abgange wissen sollen, und eben so wesentlich ist es, daß der zu wählende Director eine tiefe und entwickelte Einsicht von dem Zwecke der Bildungsanstalt hat, die er leiten soll, und daß er die Mittel, die zur Realisirung dieses Zweckes dienen, nicht bloß gründlich kennt, sondern auch mit Verstand, Energie und Consequenz zur Anwendung zu bringen versteht. Ist aber einmal ein fähiger Mann für die Leitung einer Anstalt gefunden, so erscheint es als besonders heilsam, ihm dann möglichst freie Hand zu lassen und die Anstalt seiner Einsicht und Thätigkeit vertrauensvoll zu übergeben. Zwar versteht es sich von selbst, daß die allgemeinen Normen, die für das höhere Bildungswesen in einem Staate festgestellt sind, für den Director unverbrüchliche Gesetze sein müssen.*) Wie er selbst von den Schülern als die erste sittliche Pflicht den Gehorsam fordert, so muß er vor allem selbst mit einem guten Beispiele vorangehen, indem er in allen seinen Amtsverrichtungen den allgemeinen Gesetzen gehorsam ist. Aber die Art und Weise, wie diese in dem besonderen Falle angewandt werden, ist doch unendlich verschieden und es ist für die Anstalten selbst von großem Segen, daß der Director im Verein mit seinen Lehrern einen möglichst freien Spielraum hat, um der Anstalt ein individuelles Gepräge zu geben. Directoren, die die Geschichte selbst als Muster ihrer Art hinstellt, wie Valentin Trotzendorf und Johannes Sturm, standen fast ganz unabhängig da und machten so ihre Gymnasien zu einem lebendigen Ausdruck ihres Geistes. Ihre Anstalten waren daher auch lebendigen Organismen zu vergleichen, von denen sie selbst die beseelenden Mittelpuncte waren; und wie ihre Schulen ein einfaches und selbständiges Geistesleben durchströmte, so ergriff dasselbe auch ihre Zöglinge. Beide Männer sind dadurch nicht bloß ein großer Segen für eine einzelne Schule, sondern für ganz Deutschland geworden, indem sich von Trotzendorfs Schule in Goldberg ein neues Leben über das nordöstliche Deutschland, wie von Sturms Schule über das südwestliche verbreitete (vgl. die Art. Sturm, Trotzendorf). Obgleich es nun gegenwärtig vielleicht nicht thunlich sein möchte, einem Director eine so unabhängige Stellung zu gewähren, wie sie diese Männer hatten, so sollten die vorgesetzten Behörden doch wenigstens nicht verlangen, daß so zu sagen alles über einen Kamm geschoren werde, und sich nicht zu sehr in das Einzelne mischen; sonst bildet sich gar leicht ein äußerlicher Mechanismus und Gesetzesformalismus, der den Geist mehr tödtet als erweckt.**)

Das wichtigste Recht, welches dem Director unbedingt einzuräumen sein möchte und, wie jetzt die Sachen in Deutschland stehen, im allgemeinen auch eingeräumt wird***), ist die Vertheilung der Lehrgegenstände unter die Lehrer. Die Blüthe einer

*) In Preußen wenigstens besteht die zweckmäßige Einrichtung, daß den Directoren ein Inbegriff ihrer Obliegenheiten in einer gedruckten Instruction übergeben wird. Dem Verf. sind die Instructionen für die Directoren der Provinz Sachsen und Posen bekannt, die in allen wesentlichen Puncten so ziemlich mit einander übereinstimmen (vgl. den Art. Amtsinstruction).

**) Die ausgedehnteste Gewalt ist den Directoren in England eingeräumt (Wiese, deutsche Briefe S. 13), die Bestimmung des Lectionsplanes, die Wahl und Entfernung der Lehrer 2c.; auch haben sie keine Berichte zu schreiben, keine Listen einzusenden; deshalb kann dort die Persönlichkeit des Directors den Charakter der ganzen Schule bestimmen und ihr die erforderliche Einheit geben; das berühmteste Beispiel davon war in neuester Zeit Rugby unter Dr. Arnolds Direction (s. d. Art. Arnold); er selbst hielt „diese Unabhängigkeit im Schulregiment für das unentbehrlichste seiner Rechte.“ D. Red.

***) Nicht allgemein; in Preußen und Oesterreich ist es so; aber in Württemberg z. B. werden die Lehrer insgemein für eine bestimmte Classe einer Anstalt, gewöhnlich auch für bestimmte Unterrichtsfächer angestellt; ein für das Obergymnasium angestellter Lehrer kann nicht genöthigt werden, an mittlern oder untern Classen sich verwenden zu lassen, während es im österr. Organ.-entwurf heißt: Die Lehrer des Obergymnasiums werden in der Regel zugleich im Untergymnasium und umgekehrt beschäftigt sein (vgl. den Art. Classenlehrsystem S. 790). D. Red.

Digitized by Google

Schule hängt zum großen Theile davon ab, daß von den vorhandenen Lehrkräften jede an die Stelle gestellt wird, wo sie am meisten wirken und die andern am besten ergänzen kann. Auf die Anciennität der Lehrer, die für Ehrenstellung und Einkommen allerdings wesentlich maßgebend sein muß, darf bei der Vertheilung der Stunden nur ein untergeordneter Werth gelegt werden; vielmehr sind Kenntnisse, Geist, Kraft und Lehrmethode entscheidend, in welchen Lehrgegenständen und in welchen Classen jeder Lehrer unterrichten kann. Aber der Director, der die Wirksamkeit der Lehrer tagtäglich beobachtet und die Früchte derselben zu sehen Gelegenheit hat, muß am besten zu beurtheilen wissen, was in jedem Lehrer liegt und wozu er sich eignet.

Da der Director seine Anstalt am besten kennt und ihre Bedürfnisse zu beurtheilen weiß, auch für ihren Geist und ihre Wirksamkeit verantwortlich ist, so sollte man ihm auch bei der Wiederbesetzung erledigter Stellen einen entscheidenden Einfluß gestatten. Die Candidaten, die sich zu einer solchen Stelle melden, sollten sich billiger Weise zuerst bei dem Director der Anstalt melden, ihm ihre Zeugnisse einschicken und sich ihm präsentiren; und nach dem Gutachten des Directors sollte vorwiegend die Wahl erfolgen (etwas anders Hirzel in dem Art. Anstellung S. 211).

Selbst in der Bestimmung der Stundenzahl, die einem jeden von den vorgeschriebenen Lehrgegenständen gewidmet werden soll, müßte man dem Director mehr freie Hand lassen, als es gewöhnlich geschieht. Es macht sich in dieser Beziehung nach den Neigungen und Kräften des betreffenden Lehrercollegiums, nach der Bildung und den Bestrebungen des Ortes und der Umgebung, wo die Anstalt wirkt, und endlich auch nach der Totalanschauung, die der Director von der Bildung hat, wie von selbst eine bestimmte Praxis geltend, die für das Gedeihen der Anstalt am heilsamsten ist und es ist nicht gut, wenn die vorgesetzten Behörden ein allgemeines Schema festsetzen und in abstracter Weise geltend machen.*)

Eine Hauptbedingung für die gedeihliche Wirksamkeit der Directoren und das Leben der Bildungsanstalten liegt ferner darin, daß die den Schulen unmittelbar vorgesetzten Staatsbehörden wirklich sachkundige Leute enthalten, die aus der Sache heraus zu verordnen, zu entscheiden und Conflicte zu vermitteln befähigt sind. Ein Schulcollegium, in welchem außer dem nöthigen juristischen Beistande und etwa einem Geistlichen die erfahrensten und gebildetsten Schulleute die wesentlich bestimmenden Räthe sind, eignet sich am besten zu einer solchen Aufsichtsbehörde. Mit dieser hat sich der Director als Organ und Vertreter der Schule in eine lebendige Verbindung zu setzen. An sie hat er treue und vollständige Berichte über den Zustand der Anstalt, Gesuche und Beschwerden zu richten. Dagegen sind alle Mittelinstanzen zwischen dem Director und der vorgesetzten staatlichen Unterrichtsbehörde wenigstens für die höheren Schulen nicht bloß überflüssig, sondern geradezu schädlich, indem sie, wenn sie wirklich eine Bedeutung haben wollen, die Kraft des Directors und die freie Entwickelung der Anstalten nur lähmen. Am schädlichsten haben sich in dieser Beziehung die sogenannten Ephorate erwiesen, die darin bestanden, daß eine geistliche Behörde, bestehend entweder aus einem geistlichen Collegium oder auch gewöhnlich nur aus einem einzelnen Superintendenten, eine Mittelinstanz zwischen dem Director und der Unterrichtsbehörde des Staats bildete. Es kann unter anderem auf Ellendts Geschichte des Gymnasiums zu Eisleben 1846 verwiesen werden z. B. S. 269, um zu erkennen, daß diese Ephorate der Selbständigkeit der Anstalten und der Ehre der Lehrercollegien überaus nachtheilig waren und namentlich in die Schulzucht störend eingriffen. Ein ähnliches Urtheil muß über die städtischen Patronate und Curatorien gefällt werden, wenn sie über Gymnasien die Aufsicht führen und eine Zwischenbehörde zwischen dem Director und dem Schulcollegium ausmachen

*) Nach dem österr. Organ.entwurf §. 56 ꝛc. ist es den Directoren und Lehrercollegien ausdrücklich gestattet, Abweichungen vom allgemeinen Schulplan nach Zahl der Stunden, Vertheilung der Fächer ꝛc. zu beantragen (vgl. Roth das Gymnasialschulwesen in Bayern S. 177 ff. und kleine Schriften II, 175: in necessariis unitas). D. Red.

sollen. Bürgerschulen sind städtische Anstalten und werden daher auch füglich von städtischen Behörden beaufsichtigt werden müßen, doch müßen auch diese sachkundige Schulleute enthalten und den Directoren Sitz und Stimme bei Berathungen der Schuldeputation gewähren; aber die Gymnasien sind allgemeine Anstalten und es folgt daraus, daß über diese nur der Staat, vertreten durch ein Collegium von sachkundigen Männern, die Aufsicht führen kann. Wo städtische Patronate, Curatorien u. s. f. als Aufsichtsbehörden von Gymnasien und andern höhern Schulen der Art rechtlich noch bestehen, da würde mindestens darauf zu halten sein, daß der Director Mitglied von dieser Aufsichtsbehörde ist.

2) Verhältnis des Directors zu den Lehrern. Wenn man bedenkt, daß von der energischen und auf ein Ziel gerichteten Wirksamkeit der Lehrer die Blüthe einer Anstalt größtentheils abhängig ist, so wird man es für eine der ersten Pflichten des Directors halten müßen, durch jedes mögliche Mittel einen thätigen und einstimmigen Geist unter seinem Collegium zu fördern. Vor allen Dingen muß er sich das Vertrauen seiner Collegen erwerben, wenn er irgend günstig auf sie einwirken will. Der Director muß daher vor allem als Mensch das Vertrauen seiner Collegen verdienen. Gewinnen die Lehrer durch sein ganzes Verhalten die feste Ueberzeugung, daß er es durch und durch redlich meint, daß er frei ist von Eitelkeit und Eigennutz; können sie sich alle darauf verlassen, daß er stets das Wohl der Anstalt im Auge hat und daß er zu seinen Mitarbeitern ein herzliches Wohlwollen hat und ihr Bestes nach Kräften fördert; hat er überhaupt die allgemeinen Eigenschaften, die man von einem edlen und wohlwollenden Menschen verlangt, so ist damit schon sehr viel gewonnen und das collegialische Verhältnis ruht auf einem Grunde, auf welchem jedes solide menschliche Verhältnis ruhen muß. Verbindet der Director mit diesen allgemeinen moralischen Eigenschaften dann noch die Fähigkeit, an seinen Collegen die positiven Seiten herauszufinden, das Gute, was er nur irgend finden kann, bereitwillig anzuerkennen, auch in dem Falle, wo ihn einzelne seiner Collegen an Kenntnissen oder sonstiger Tüchtigkeit übertreffen, die Vorzüge derselben neidlos zu schätzen und zum Besten der Anstalt zu benutzen, und weiß er jeden an den Ort zu stellen, wohin er gehört, so ist er schon befähigt sich an der Spitze der Anstalt und des Lehrercollegiums zu halten. Die unglücklichste Idee, durch die ein Director sich geltend zu machen versuchen möchte, würde jedenfalls darin bestehen, wenn er den Hauptnachdruck auf das Uebergewicht legen wollte, das ihm von Amtswegen zukommt, und sich auf das äußere Befehlen stützte. Ein Director, der nicht schon von selbst in seiner Persönlichkeit das geistige und sittliche Uebergewicht über seine Collegen hat, der wird es durch das Hervorkehren seiner äußerlichen Auctorität am allerwenigsten erlangen, vielmehr sich in den Augen der Lehrer nur lächerlich machen und den Kern seiner Stellung aushöhlen. Das militärische und büreaukratische Verhältnis findet auf die Schule am allerwenigsten eine Anwendung. Ist der Director der gelehrteste im Lehrercollegium, durchschaut er den Zweck der wissenschaftlichen Bildung und die Mittel und Wege, durch die sie erlangt wird, am klarsten; ist er praktisch der treueste und geschickteste Lehrer und ein leuchtendes Vorbild für alle anderen, so braucht er nur seine Natur frei walten zu lassen und wird, ohne seine äußerliche Auctorität irgendwie hervorzukehren, von selbst einen bestimmenden Einfluß auf seine Collegen sich erwerben und die Anstalt nicht bloß äußerlich, sondern von innen heraus lebendig dirigiren.*) Findet er aber, daß ihm der eine oder der andere seiner Collegen an Kenntnissen in diesem oder jenem Gegenstande oder an didaktischer Gewandtheit oder in der praktischen Weisheit, die Schulangelegenheiten zu behandeln, überlegen

*) Wir erinnern hier an das Wort, das Nägelsbach in der Dedication seiner Stilistik an Roth richtet: „Sie haben mir gezeigt, was ein Lehrer sein muß, der kein Miethling ist, und was ein Rector sein kann, der sein Amt als einen Gottesdienst betrachtet und mit der Macht seines sittlichen und wissenschaftlichen Einflusses die Lehrer seiner Anstalt heranzubilden versteht, indem er ihnen vor allen Dingen das Gewissen schärft." D. Red.

ist, so blähe er sich nicht auf und stelle sich nicht so, als wenn er für seine Person alles besser wisse und schäme sich nicht, sich von dem Kundigeren bestimmen zu lassen, da es nicht darauf ankommt, wer entscheidet, sondern nur darauf, daß stets das Rechte und Zweckmäßige geschehe. Es ist allerdings auch die Pflicht des Directors, jeder Willkür und Unvernunft einzelner Lehrer mit Festigkeit entgegenzutreten, kleinlichen Aeußerungen der Gewinnsucht, Eitelkeit und Anmaßung mit Nachdruck zu begegnen, Vernachlässigungen offen zu rügen, Zwistigkeiten unter ihnen nach Möglichkeit zu schlichten. Aber in diesem abwehrenden Verhalten liegt weder die Hauptaufgabe noch die Hauptkraft des Directors dem Collegium gegenüber.*) Vielmehr ist es seine Hauptaufgabe, den Geist des Collegiums im ganzen zu beleben. Seine Anordnungen werden um so mehr Kraft gewinnen und in das Ganze bestimmend eingreifen, je mehr sie als das Resultat einer vernünftigen Gesammtüb erzeugung des ganzen Lehrercollegiums erscheinen.

Dieses führt auf ein anderes sehr wichtiges Verhältnis des Directors zum Lehrercollegium, nämlich auf seine Stellung zu den Lehrerconferenzen (Lehrerconventen s. d. Art.). Wir verstehen unter den Lehrerconferenzen die regelmäßig wiederkehrenden Versammlungen sämmtlicher Lehrer einer Anstalt, in denen der Director den Vorsitz und die Leitung der Verhandlungen hat. Wie das Lehrercollegium mit dem Director an der Spitze den Geist der wissenschaftlichen und sittlichen Bildung der Anstalt repräsentirt, der zu einem lebendigen Eigenthum der Schüler gemacht werden soll, so dienen die Lehrerconferenzen dazu, theils im allgemeinen theils in einzelnen besonders wichtigen Fällen die pädagogische Weisheit und Einsicht zu ermitteln und zur Geltung zu bringen. Alle allgemeineren und wichtigeren Verhandlungen, die in das ganze Leben der Schule eingreifen, hat der Director der Verhandlung und Entscheidung der Conferenz zu übergeben, selbst auch in dem Falle, wo er nach seiner amtlichen Instruction nicht dazu verpflichtet wäre. Denn erstlich ist es für den Director selbst gut, daß er möglichst vieles vor die Conferenz bringt, da er seine eigne Auffassung von der Sache abklärt und erweitert, wenn er die Ueberzeugungen und Erfahrungen kundiger Fachgenossen hört und vergleicht; zweitens aber ist ein solches Verfahren für die Lehrer selbst und demnächst für die ganze Schule sehr heilsam, weil sich durch die Conferenzverhandlungen eine allgemeine Meinung im Collegio entwickelt, die dann mit ganz anderer Kraft auf das Leben der Schule einwirkt, als wenn die Entscheidung bloß von dem Director oder der vorgesetzten Behörde getroffen wird.**) Auch ist jeder Mensch und namentlich der Lehrer so gesinnt, daß er für manche Maßregeln schon dadurch gewonnen wird, wenn ihm das Vertrauen erwiesen und auch an seine Meinung appellirt wird. Es kommt bei der Erziehung vor allem darauf an, daß der Erzieher alles, was er thut, mit Neigung, mit Willigkeit und Ueberzeugung thut und das bloße Commandiren ist nirgends weniger an seiner Stelle, als in der Schule.

Es kann bei dieser Gelegenheit auf die Wirksamkeit des Directors Friedrich Jacob hingewiesen werden, der in dieser freien Weise auf seine Amtsgenossen einwirkte und sich dadurch das beste Verhältnis begründete.***) Das Hauptmittel, wodurch er außer den

*) Gegen unfähige oder unwürdige Mitglieder des Lehrstandes das richtige Verhalten zu beobachten, zwischen weichlicher Humanität und rücksichtsloser Härte die richtige Mitte zu halten, gehört zu den schwierigsten Aufgaben des Vorsteheramtes. Sittliche Lauterkeit ist allerdings für keinerlei Stellung im öffentlichen Dienste gleichgültig, doch möchte die Wirksamkeit eines Beamten nirgends so unmittelbar von ihr bedingt sein, wie bei Kirchen- und Schulämtern; sollte man nicht in Rücksicht darauf den Grundsatz empfehlen, Stellen, deren Versehung am wenigsten durch gewisse persönliche Eigenschaften bedingt ist, vorzugsweise mit solchen Gliedern der genannten Stände zu besetzen, deren Entfernung wünschenswerth geworden ist? D. Red.

**) Der preußische Minister Zedliz sagte: der Lehrer, der das „O ja" oder „Wie Sie befehlen" zum Refrain hat, ist bei weitem nicht der beste (Progr. Liegniz 1840 S. 42). Die Red.

***) Vergl. Friedrich Jacob in seinem Leben und Wirken dargestellt von Classen. Jena 1855.

Eigenschaften, die die Natur und Lebenserfahrung ihm gegeben hatten, unter seinen Mitlehrern die Gesinnung einmüthigen Zusammenwirkens erhielt, war das Vertrauen, welches er ihnen schenkte. (S. 44.) Was die Conferenzen betrifft, so war es sein Grundsatz, in denselben alle Angelegenheiten und Fragen, die die Vorgänge und Erfahrungen der Schule betrafen, mit der größten Offenheit zur Sprache zu bringen. (S. 45.)

Als Gegenstände, die der Director an die Entscheidung der Lehrer zu bringen hat, werden mindestens folgende zu betrachten sein: Entwerfung des allgemeinen Lehrplans und der darauf gebauten jährlichen Lectionspläne; die Besprechung der einzuführenden Lehrbücher und Ausgaben, Bestimmung der Censuren, namentlich der allgemeinen Censuren über Fleiß, Aufmerksamkeit und sittliche Aufführung der Schüler; die Versetzungen aus einer Classe in die nächst höhere und die Bestimmung der Rangordnung der Schüler in derselben Classe; Anordnung der Prüfungen (sowohl der öffentlichen als derer intra parietes scholae) und der Rede- und Gesangfeierlichkeiten; Bewilligung von Unterstützungen und Prämien; Bestrafung gröberer Disciplinarfälle; regelmäßige Mittheilungen der Classenordinarien über den wissenschaftlichen und sittlichen Zustand der einzelnen Classen; Mittheilung und Besprechung der eingegangenen Verordnungen des Schulcollegiums; Beschlußnahme über die Bücher, welche für die Lehrer- oder für die Schülerbibliothek angeschafft werden sollen u. s. w. Aber die Conferenzen bekommen erst dann einen recht lebendigen Geist, wenn in denselben auch Vorträge allgemeineren Inhalts gehalten werden, die sich entweder auf die wissenschaftliche Pädagogik beziehen oder auch einen ganz allgemeinen wissenschaftlichen Charakter an sich tragen. Es sollte, wo möglich, in jeder einzelnen Conferenz ein solcher Vortrag gehalten werden, dessen Inhalt aus dem unerschöpflichen Gebiete der Gymnasialpädagogik oder aus der Grundwissenschaft der Pädagogik, der Psychologie, entlehnt wäre. Auch Vorträge von allgemein wissenschaftlichem Charakter können gehalten werden, so wie der Director auch sonst nach Kräften dahin zu wirken hat, daß seine Collegen wissenschaftliche Studien betreiben, damit sie nicht in der Praxis erstarren, sondern sich durch die Versenkung in ein ideales Leben immer wieder erfrischen. Besonders erscheint es heilsam, unter den Mitgliedern eines Collegiums gründliche philosophische Studien zu fördern, weil in der Philosophie alle einzelnen Wissenschaften in Eins zusammengehen und nur ein Philosoph auch die Einheit des Gymnasiallebens in allem Unterschiede der Lehrgegenstände und Richtungen erkennen kann. Thut der Director nur in dieser allgemeinen Weise seine Schuldigkeit, so wird er die specielle Aufsicht, die er über die Lehrthätigkeit seiner Collegen auszuüben hat, in sehr enge Grenzen einschließen können. Doch scheint es erforderlich, daß er von Zeit zu Zeit dem Unterricht der Lehrer beiwohnt, auch sich etwa alle Vierteljahr schriftliche Arbeiten von den Schülern einliefern läßt. Es scheint dieses erforderlich, damit er nicht bloß eine richtige Anschauung von der Wirksamkeit der Lehrer erhalte, sondern besonders auch damit er die Schüler und den Standpunct der Classen genau kennen lerne. Was die Classenbesuche betrifft, so scheint es sich von selbst zu verstehen, daß er nicht etwa, wie ein Dieb in der Nacht, in die Classen einbricht, als wolle er die Lehrer überraschen; vielmehr ist es am besten, daß er die Zeit, wo er die Classen revidiren will, in der Conferenz genau ankündigt. Die Praxis wird übrigens in dieser Hinsicht sehr verschieden sein können, ohne daß man gerade das eine objectiv für besser zu halten hat, als das andere. Die besondere Individualität der Directoren wird in dieser, wie in mancher anderen Beziehung maßgebend sein. Während der oben erwähnte Director Jacob die Stunden seiner Collegen gar nicht besuchte, wanderte der Director Spilleke (cf. A. G. Spilleke nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von L. Wiese. Berlin 1842 z. B. S. 95.) aus einer Classe in die andere und blieb während der Schulstunden, wenn er nicht selbst unterrichtete, nie zu Hause; — und beide Männer galten zu ihrer Zeit als Muster ihres Standes und wußten ihre Schulen zu hoher Blüthe zu bringen (vgl. d. Art. Inspection).

3. Verhältnis des Directors zu den Schülern. Daß der Director außer sei-

nen sonstigen Functionen auch das Lehrgeschäft mit den Lehrern gemeinsam zu betreiben hat, das kann nicht bezweifelt werden. Die Geschichte selbst beweist es, daß die ausgezeichneten Directoren immer auch ausgezeichnete Lehrer waren und vornehmlich auch durch ihre Lehrthätigkeit den Geist ihrer Anstalten bestimmten. Johannes Sturm war nicht bloß ein ausgezeichneter Lehrer, sondern auch der Begründer einer neuen Lehrmethode, der sogenannten Nomenclaturmethode. Trotzendorf wurde der geistige Organisator seiner Schule in Goldberg dadurch, daß er seinen Geist durch eine treffliche Lehrthätigkeit in die Seelen der Schüler überzupflanzen wußte. Er hatte das Talent, seinem Vortrage Leben, Anschaulichkeit und Deutlichkeit zu geben und bediente sich zu diesem Behuf besonders der Kunst des Sokratisirens oder wie er es ausdrückte des Katechisirens und Examinirens mit einer solchen Geschicklichkeit, daß er das Interesse der Schüler im höchsten Maße zu fesseln wußte. Auch Jacob, Spilleke, Ilgen, dem die Schulpforte zu Anfang dieses Jahrhunderts ihren Ruf verdankt, galten als treffliche Lehrer. In der That ist es auch nicht denkbar, daß der Director die Seele der ganzen Anstalt sei, ohne daß er selbst als Lehrer lebendig wirkt. Das A und O der Bildungsanstalten ist und bleibt der Unterricht, von dem Unterricht gehen Kenntnisse, Bildung, ja selbst die wahre Gesittung der Schüler aus; und diesen Nerv der Bildungsthätigkeit sollte der Director nicht berühren? Vielmehr ist der Unterricht die freiste Thätigkeit, durch welche er seinen Geist auf die Schüler übertragen und sich in ihnen als eine bestimmende Kraft geltend machen kann (anders in Belgien s. d. Art. S. 509).

So viele Stunden, als die anderen Lehrer, wird der Director natürlich nicht halten können, weil er noch durch viele andere Geschäfte in Anspruch genommen wird. Ist die Zahl der Classen der Schule und daher auch das Lehrercollegium groß, so möchten 12 wöchentliche Stunden für ihn das maximum sein. Was für Stunden er übernimmt, das wird sich einestheils wohl nach seinen wissenschaftlichen Studien und Vorkenntnissen richten; anderntheils aber dürfte er es sich nicht nehmen lassen, in solchen Gegenständen zu unterrichten, die in das Gemüth und den Geist der Schüler am tiefsten eingreifen, namentlich den Unterricht in der Religion und in der deutschen Sprache und Literatur, auch die Interpretation classisch vollendeter Werke des Alterthums. Am natürlichsten ist es, daß er in der obersten Classe unterrichtet, um den zur Universität abgehenden Schülern die letzte wissenschaftliche Weihe ertheilen zu helfen. Aber es ist sehr zweckmäßig, daß der Director auch in den übrigen Classen stets einige Stunden ertheilt und in dieser Beziehung möglichst oft wechselt. Es ist dies besonders auch um deswillen wünschenswerth, damit er die Classen und die einzelnen Schüler hierdurch genauer kennen lerne, als es durch bloße Inspectionen, durch Revision der Classenbücher, Durchsicht der Extemporalien, der Censuren und durch die Urtheile der Lehrer in Conferenzen und sonst möglich ist. Denn je genauer der Director die einzelnen Schüler kennt, desto eingreifender wird seine Wirksamkeit auf die ganze Anstalt und namentlich auch auf die Disciplin. — In der sittlichen Haltung der Schüler liegt der wahre Werth der Schule. Kenntnisse, Fertigkeiten und Verstandesbildung sind ein sehr mißliches Gut für den Menschen, wenn sich nicht eine sittliche Gesinnung damit verbindet. Aller Unterricht und alle Beschäftigungen der Schüler haben keinen anderen Zweck, als in ihnen eine klare und kräftigfreie sittliche Gesinnung zu erzeugen. Daher hat es der Director als seine Hauptaufgabe zu betrachten, einen Geist sittlicher Reinheit und Ordnung unter den Schülern zur Herrschaft zu bringen und sich daher an die Spitze aller Unternehmungen zu stellen, die dazu dienen können, einen solchen Geist hervorzubringen und zu nähren. Es kann aber der sittliche Geist entweder mehr auf eine positive Weise, nämlich durch Unterricht und geistige Gemeinschaft, oder auch mehr negativ durch Abwehrung schädlicher Einflüsse und durch Bestrafung der vorkommenden Vergehungen erhalten werden. Das Hauptmittel der positiven Disciplin ist der Unterricht selbst. Ist der Unterricht wie er sein soll, so fesselt er das Interesse der Schüler und regt sie zum Fleiße an. Aber Aufmerksamkeit in den Stunden und ein aus dem lebendigen

Interesse für die Sache entspringender häuslicher Fleiß hält die Schüler nicht bloß von allem Unsittlichen ab, sondern ist auch in sich selbst etwas vollkommen sittliches und die Quelle von vielen Tugenden; denn wenn die menschliche Seele einer so idealen und vortrefflichen Thätigkeit, wie die Beschäftigung mit den Sprachen und Wissenschaften ist, mit reinem Interesse sich hingiebt, so macht sie sich zum Träger eines Allgemeinen und entäußert sich ihrer subjectiven Eigenheit; und darin liegt das Princip aller Sittlichkeit. Daher besteht auch das Hauptmittel des Directors, den sittlichen Geist der von ihm geleiteten Schule zu befördern und zu beleben, darin, daß er nicht bloß selbst ein anregender Lehrer ist, sondern auch seine Collegen so zu bestimmen weiß, daß sie die Schüler nicht bloß mit wissenschaftlichen Arbeiten in Beschlag nehmen, sondern auch die Gemüther derselben mit Interesse für die Wissenschaften erfüllen. Alles, was der Director thut, um den Unterricht zweckmäßiger zu gestalten, das dient auch dazu, den sittlichen Geist zu beleben; während umgekehrt an einer Schule, an der der Unterricht im großen und ganzen nichts taugt, nothwendig auch die Disciplin verfällt. Auch die sittliche Haltung der einzelnen Classen steht in directem Verhältnis zu der anregenden Kraft des Unterrichts der betreffenden Lehrer. Von allen Unterrichtsgegenständen wirken aber diejenigen am meisten auf die Sittlichkeit, die am tiefsten in das Gemüth eingreifen, und daher hat der Director vor allem darauf zu sehen, daß der Religionsunterricht gut ertheilt wird und hat ihn, wenn es irgend möglich ist, in einzelnen Classen selbst zu übernehmen.

Zu den positiven Mitteln, durch welche der Director auf den sittlichen Geist der Schule einwirken kann, gehören ferner auch alle Veranstaltungen, in welchen die Schule als ein lebendiges Ganzes auftritt und daher der einzelne Schüler als Glied einer lebendigen Gemeinschaft erscheint. Denn durch alle solche Veranstaltungen wird der Schüler, der mit Interesse daran Theil nimmt, aus seiner Isolirtheit herausgehoben und in ein edles Gesammtleben versetzt, worin der Grund und das Ziel aller gesunden Sittlichkeit zu finden ist. Ich rechne zu solchen Veranstaltungen schon die gemeinschaftlichen gymnastischen Uebungen und gemeinschaftliche Spaziergänge und Turnfahrten; sodann Rede- und Gesangfeierlichkeiten und Schulfeste aller Art, auch öffentliche Prüfungen; endlich auch und ganz besonders die gemeinschaftlichen Andachten, mit denen der Unterricht eröffnet wird, eben so auch, wo es Sitte ist, die gemeinschaftlichen Kirchenbesuche und die gemeinschaftliche Abendmahlsfeier. Weiß der Director diese Feierlichkeiten so einzurichten, daß die Schüler mit ganzem Herzen dabei sind, so dienen sie wesentlich dazu, den allgemeinen Geist der Schule zu beleben; während sie dagegen mehr schaden, als nützen, wenn sie als bloß mechanische Formen festgehalten oder auch erst eingeführt werden. Es kommt dabei auch sehr auf den Geist der Stadt an, in welcher die Anstalt sich befindet. Es giebt Städte, in welchen z. B. der Besuch des öffentlichen Gottesdienstes noch ziemlich allgemeine Sitte ist; in diesen wird sich auch der gemeinschaftliche Besuch der Kirche von Seiten der Schüler und unter Aufsicht der Lehrer als heilsam erweisen und der Director wird in diesem Falle diese Sitte den Schülern zur Pflicht zu machen haben; dagegen würde es etwas bedenkliches haben, die Schüler in solchen Städten zum Besuche des öffentlichen Gottesdienstes zu zwingen, wo die Eltern dem Mehrtheil nach selbst die Kirche nicht besuchen und den Kirchenzwang hassen.*)

Doch die erwähnten positiven Mittel zur Belebung der Sittlichkeit der Schüler würden in sehr vielen Fällen allein nicht zureichen, um in einer Anstalt so zu sagen eine sittliche Atmosphäre zu erhalten. Das sinnliche und bestimmbare Gemüth der Jugend unterliegt zu leicht bösen Einflüssen, die von außen an dieselbe herankommen

*) Andererseits darf in solchen Fällen der Religionsunterricht es nicht versäumen, den Segen der kirchlichen Gemeinschaft und die Pflicht der lebendigen Theilnahme daran den Schülern nahe zu legen, und wenn die Lehrer den Religionsunterricht hierin nicht namentlich durch ihr Beispiel unterstützen, so laden sie große Schuld auf sich. D. Red.

und bedarf daher der äußeren Aufsicht, der Zucht und Gewöhnung. Auch dieser mehr abwehrende Theil der Schuldisciplin muß sich in der Hand des Directors concentriren. Er hat dafür zu sorgen, daß die Schüler auch in ihrem häuslichen Leben möglichst in solche Verbindungen kommen, in denen sie nur gute Beispiele vor Augen haben. Die auswärtigen Schüler z. B. dürfen keine Pension beziehen, zu der der Director nicht seine Genehmigung ertheilt hat. Der Director hat auch sonst ein wachsames Auge über das häusliche Treiben der Schüler zu halten und verkehrten Richtungen, denen sich Einzelne hingeben, wie dem Besuch der öffentlichen Wirthshäuser u. s. w. in Verbindung mit seinen Collegen ernstlich entgegenzutreten, namentlich hat er solche in ihrem häuslichen Treiben zu verfolgen, die ihre Schuldigkeit in der Schule nicht thun. Dagegen erscheint eine gewisse Liberalität in Bezug auf die Beobachtung des häuslichen Lebens aufmerksamer und fleißiger Schüler nothwendig, um edle und selbständige Charaktere sich ausbilden zu lassen, während eine ununterbrochene ängstliche Beaufsichtigung des häuslichen Treibens der Schüler die selbständige Entwickelung derselben hindert und sie gewöhnlich zu geheimem Widerstand und Betrug reizt.

In Fällen, wo der Schüler in der Schule oder außerhalb derselben die sittliche Ordnung oder die Schulordnung, deren Grundmomente der Director am besten in den Schulgesetzen aufstellt und zur Einhändigung an die Schüler drucken läßt, wissentlich übertritt, müßen natürlich Strafen eintreten. Hier ist es wieder der Director, der die Strafordnung in ihren Grundzügen festzustellen und mit Festigkeit und Consequenz durchzuführen hat, eine Ordnung, die zwar kein Unrecht ungerügt durchläßt, aber auch stets mit Liebe und Billigkeit waltet und vor allem den Grundsatz befolgt, daß der einzige Zweck der Schulstrafen sittliche Besserung ist.

4) In Verhältnis zu den Eltern der Schüler und zu dem betreffenden Publicum überhaupt hat der Director die Anstalt zu vertreten und ihr Achtung und Geltung zu verschaffen. Neu aufzunehmende Schüler sind von den Eltern bei ihm anzumelden und abgehende bei ihm abzumelden; er hat die ersteren mit Beihülfe seiner Collegen zu prüfen, in das Album einzutragen und mit ihren Obliegenheiten bekannt zu machen; eben so den abgehenden die Abgangszeugnisse auszufertigen. Um die so nothwendige und heilsame Uebereinstimmung der häuslichen Erziehung mit der Schulerziehung möglichst zu fördern (cfr. Instruction für die Rectoren der Gymnasien der Provinz Sachsen), ist der Director nebst dem betreffenden Classenordinarius verpflichtet, mit den Eltern der Schule oder mit den Personen, deren Aufsicht sie sonst übergeben sind, so oft es der Fleiß und die Aufführung der Schüler rathsam macht, Rücksprache zu halten und denselben unter besonderen Umständen auch schriftliche Mittheilungen zu machen; das Letztere besonders in dem Falle, wenn ein Schüler wegen Mangel an Fleiß oder Fähigkeit sich zu wissenschaftlichen Studien nicht eignet oder wenn seine sittliche Aufführung zu erheblichen Klagen Veranlassung gegeben hat und ernstliche Einschreitungen nöthig macht. Beschwerden, welche über das Verfahren eines Lehrers mit seinem Schüler von dessen Angehörigen bei dem Director vorgetragen werden, hat er mit Aufmerksamkeit und Ruhe zu hören und ihnen, wenn sie nach der von ihm anzustellenden umsichtigen Prüfung begründet sind, auf eine zweckmäßige, den Lehrer schonende und für den Beschwerdeführenden beruhigende Weise abzuhelfen; gegen ungerechte Urtheile und Klagen aber hat er seine Collegen nachdrücklich in Schutz zu nehmen und ihre Ehre, wie seine eigene, zu wahren. — Besonders aber ist es die Pflicht des Directors, der von ihm geleiteten Anstalt im allgemeinen bei dem Publicum Achtung zu verschaffen. Von dieser Achtung, in der die Anstalt steht, ist die gesegnete Wirksamkeit derselben wesentlich mit bedingt; denn bei der Bestimmbarkeit der Schüler durch äußere Eindrücke hängt ihr Zutrauen zu Schule und Lehrern und demnächst ihr Fleiß und ihre Hingebung sehr wesentlich mit von der Meinung ab, die sie von den Eltern und ihren Angehörigen über die Anstalt äußern hören. An einer Achtung, die nicht auf Wahrheit beruht, ist nun allerdings nichts gelegen; auch kehrt sich eine solche, wenn

der Irrthum erkannt wird, in eine um so entschiedenere Misachtung um. Daher ist auch, um die Achtung des Publicums zu erlangen, vor allem dafür zu sorgen, daß die Anstalt etwas tüchtiges leistet und dem Staate und der bürgerlichen Gesellschaft sittlich und wissenschaftlich gründlich durchgebildete Menschen liefert. Nichts desto weniger ist aber doch auch dafür zu sorgen, daß das Publicum mit den Leistungen der Anstalt bekannt wird, und der Director hat daher solche Veranstaltungen zu treffen, die geeignet sind, dem Publicum einen klaren Blick in das Innere der Anstalt zu gewähren. Dazu dienen denn nun vor allem öffentliche Prüfungen und Redefeierlichkeiten (vgl. Schulfeierlichkeiten). Wahrheit sei aber dabei das Grundgesetz. Die Gegenstände, über welche geprüft wird, müßen daher natürlich in dem letzten Schuljahre mit den Schülern gründlich durchgenommen worden sein, aber nicht etwa vorher zum Zwecke des Examens in der Classe eingeübt werden, damit das Examen nicht zu einer verwerflichen Spiegelfechterei werde. Eben so seien die Reden, die die Schüler bei öffentlichen Feierlichkeiten halten, zwar die besten, die in der betreffenden Classe im Verlauf des Schuljahres geliefert worden sind, aber doch jedenfalls eigene Arbeiten der Schüler, wenn auch der Lehrer darin einzelne unschickliche Wendungen corrigirt hat.

Ein anderes bisher im ganzen viel zu wenig benutztes Mittel, welches der Director und die Lehrer in der Hand haben, um einer Bildungsanstalt bei dem gebildeten Publicum der Stadt Achtung zu verschaffen, besteht in der Haltung wissenschaftlicher Vorträge von Seiten der Lehrer. Es giebt Anstalten, deren Lehrer alle Jahre Vorträge der Art halten, die immer sehr zahlreich besucht werden. Sie dienen dazu, um in der betreffenden Stadt ein allgemeines wissenschaftliches Interesse anzuregen und ein Gymnasium, zumal wenn es das einzige in dem Orte ist, zum Mittelpunct der wissenschaftlichen Tendenzen zu machen. Da unter den Gebildeten meist eine unglaubliche Unwissenheit herrscht über die unerschöpflich reichhaltigen Bildungselemente des classischen Alterthums, so erscheint es von ganz besonderem Nutzen, solche Vorträge zum Theil über dieses Gebiet zu halten und auch in dem Publicum die sehr wankend gewordene Ueberzeugung wieder neu zu begründen, daß das Alterthum der bleibende Anfang aller wissenschaftlichen und ästhetischen Bildung ist. Daß bei solchen Vorträgen der Director vor allen an die Spitze tritt und einen gediegenen Beitrag liefert, ja bisweilen wohl auch allein einen Cyklus von Vorträgen über einen bestimmten Gegenstand hält, versteht sich von selbst; denn ein allgemein gebildeter Mann, der daher auch klar und eindringlich zu reden weiß, sei der Director vor allem.

Endlich betrachten wir es als die Pflicht des Directors, daß er dem betreffenden Publicum auch von Zeit zu Zeit die pädagogischen Grundsätze ausspricht, nach denen die Anstalt geleitet wird. In dieser Beziehung aber haben die Rede, mit der er jedes Jahr die Abiturienten entläßt, und auch die Schulnachrichten, die mit dem Programm ausgegeben werden, eine besondere Wichtigkeit und können von dem Director dazu benutzt werden, um nach und nach alle Seiten der Gymnasialpädagogik in populärer Form zur Sprache zu bringen.*) Auch die Themata, die in dem wissenschaftlichen Theile des Programms behandelt werden, sollten mehr aus einer Sphäre genommen werden, die dem gebildeten Publicum offen liegt, und nicht so viel verlegene Gelehrsamkeit aufspeichern.**)

Deinhardt.

*) In der Gymnasialpädagogik von Thaulow Kiel 1858, in welcher manche treffende Bemerkungen über die Eigenschaften eines Directors gemacht sind, ist auch auf die Wichtigkeit der Entlassungsrede hingewiesen.

**) Specielleres über die Pflichten und Rechte der Directoren, namentlich auch die Erstattung der Berichte, die Aufbewahrung der Schulacten, die Beaufsichtigung der Localitäten, der Lehrmittel, der Schuldiener u. dgl. betreffend, s. z. B. in dem österr. Organ.entwurfe 1849 §. 149 und in der dort gegebenen vortrefflichen „Instruction für den Director" S. 200—9 vgl. Amtsinstruction, Schulbericht. D. Red.

Disciplinarverfahren gegen Lehrer bezeichnet im allgemeinen dasjenige Verfahren der vorgesetzten Dienstbehörden, wonach sie gegen einen Lehrer, der entweder die nächsten Pflichten seines Amtes verletzt, oder durch sein Verhalten in und außer dem Amte der Achtung und des Vertrauens, die sein Beruf erfordert, sich unwürdig zeigt, Zucht ausüben, d. h. strafend einschreiten, um ihn entweder zu bessern oder im Falle der Nichtbesserung vom Amte zu entfernen. Im engeren Sinne besteht das Disciplinarverfahren in einer von der Ober-Schulbehörde angeordneten und durch einen Commissär oder eine Commission (gemeinschaftliches Oberamt, wie in Württemberg, Bezirks-Schulcommission, wie in Hessen-Darmstadt u. a. kleineren deutschen Ländern) zu führenden schriftlichen Untersuchung und mündlichen Vernehmung des Angeschuldigten, wobei Zeugen eidlich vernommen und die zur Aufklärung der Sache dienenden sonstigen Beweise herbeigeschafft werden. Bei gröberen Vergehungen, welche voraussichtlich eine schwerere Strafe nach sich ziehen, werden in Württemberg noch Scabinen beigezogen.

Die Nothwendigkeit eines solchen Verfahrens ergiebt sich aus dem Begriffe des Lehramts und der damit verbundenen Pflichten. Wie gegen Beamte, wenn sie sich Dienstvergehen zu Schulden kommen lassen, allenthalben ein Administrativverfahren von den Aufsichtsbehörden eingeleitet wird, so muß solches im Interesse des Lehramts, das die treueste Pflichterfüllung und unbescholtene Sittlichkeit verlangt, auch von Seiten der Schulbehörden gegen die Diener des Amts geschehen. Bedenkt man insbesondere den großen Einfluß, welchen das Vorbild und der Wandel des Lehrers auf die Schüler in heilsamer oder schädlicher Weise ausübt, so muß von demselben neben der gewissenhaften Erfüllung der speciellen Dienstpflichten noch ein höheres Maß sittlicher Unbescholtenheit, als von andern öffentlichen Dienern verlangt werden. Auch das öffentliche Urtheil rechnet demselben manches als Vergehen an, was bei andern Dienern belächelt oder ignorirt wird. Man erwartet, daß er in Betreff der Adiaphora (Wirthshausgehen, Theilnahme an öffentlichen Lustbarkeiten) eine größere sittliche Strenge und Verleugnung gegen sich selbst beobachte. Dem entspricht es daher, wenn von Seiten der Vorgesetzten auch gewisse unbedeutendere Vergehen oder Verirrungen der Lehrer nicht ungerügt bleiben. So ergiebt sich, daß der Lehrer, welcher gegenüber seinen Schülern das Subject der Disciplin ist, gegenüber seinen Vorgesetzten in gewissen Fällen das Object der Disciplin werden kann und muß. Und es ist dies für ihn selbst nur wohlthätig. Mancher hat sich geraume Zeit allerlei Unordnungen und Pflichtwidrigkeiten in der Amtsführung oder Ausschweifungen im Wandel hingegeben, ohne von der competenten Behörde durch geeignete Correctionsmittel an seine Pflicht erinnert worden zu sein, bis irgend ein grober Exceß den Ausbruch der Untersuchung herbeiführt. Hätte nicht eine tadelnswerthe Gleichgültigkeit oder übel angebrachte Nachsicht bei den anfänglich geringen Excessen die Anzeige bei der Oberaufsichtsbehörde unterlassen, so würde die gebührende Zurechtweisung in vielen Fällen ihm wieder auf den rechten Weg geholfen haben. Principiis obsta.

Die Nothwendigkeit des Disciplinarverfahrens resultirt also für die Aufsichtsbehörden aus der pflichtmäßigen Sorge für das wahre Wohl und Gedeihen der Schule, und sein Zweck ist zunächst ein pädagogischer d. h. durch Strafen zu bessern. Wird dieser nicht erreicht, dann tritt die Pflicht ein, die Schule vor dem Verderbnis durch einen unwürdigen Lehrer zu schützen d. h. ihn zu entfernen, was auch ohne vorausgegangene Correctionsmittel jedenfalls dann zu geschehen hat, wenn ein Lehrer ein solches Vergehen sich zur Schuld gebracht, welches ihn des Lehramts unwürdig macht. Es kommt nur darauf an, daß bei aller Strenge zugleich den Forderungen der Gerechtigkeit genügt, daß der Lehrer nicht der Willkür seiner Vorgesetzten preisgegeben, sondern nach den Gesetzen gerichtet und das Untersuchungsverfahren mit schützenden Formen umgeben werde. Das Erkenntnis muß sich auf die rechtliche Ueberzeugung von der Wahrheit der in der Untersuchung ermittelten Thatsachen gründen, wenn nicht, weil die Mittel des Anschuldigungsbeweises zum vollen Beweise nicht hinreichen, der Verdacht beruhen gelassen wird. Doch wird im Administrativverfahren nicht die volle

Strenge der juridischen Beweisführung verlangt, wie im gerichtlichen. Daher schreibt das preußische, auch auf Lehrer anwendbare Gesetz vom 21. Juli 1852 (s. Rönne I. S. 492 fgd.), betreffend die Dienstvergehen der nicht richterlichen Beamten §. 38 vor: „Bei der Entscheidung hat die Disciplinarbehörde, ohne an positive Beweisregeln gebunden zu sein, nach ihrer freien, aus dem ganzen Inbegriffe der Verhandlungen und Beweise geschöpften Ueberzeugung zu beurtheilen, inwieweit die Anschuldigung für begründet zu erachten."

Ein Disciplinarverfahren ist freilich da weniger nöthig, wo die Lehrer bloß auf Kündigung angestellt sind, wie in mehreren Cantonen der Schweiz und auch in einigen deutschen Ländern. Ueber die in Baden geltenden Bestimmungen vgl. d. Art. S. 398, die in Birkenfeld s. d. Art. Anstellung S. 223. Im Großh. Oldenburg sind nach dem Schulgesetz v. 3. April 1855 §. 32 alle Lehrer in den ersten 5 Jahren nach ihrer Aufnahme in die Liste der Schulamtscandidaten nur provisorisch angestellt und müßen sich während dieser Zeit jede Versetzung sowie sofortige Entlassung gefallen lassen. Aehnlich die Volksschullehrer in Preußen (vgl. d. Art. Anstellung S. 209), wo sie daher in den ersten 2—3 Jahren ohne ein förmliches Disciplinarverfahren von der Behörde, welche ihre Anstellung verfügt hat, entlassen werden können. Doch wird eine gründliche Ermittlung des Sachverhalts, woraus sich die Nothwendigkeit der Entlassung ergiebt, allerdings vorausgesetzt (Rönne I. S. 430. 439. 506). In Württemberg (Volkssch.Ges. v. 29. Sept. 1836 Art. 51) steht der O.Sch.behörde zu, unständigen Lehrern (Unterlehrern und Lehrgehülfen) die Befähigung zur Anstellung im Schulfache auf bestimmte oder unbestimmte Zeit zu entziehen. Doch geschieht dies nicht, ohne zuvor die Thatsachen, welche die Entlassung begründen, erhoben und den Angeschuldigten protokollarisch darüber vernommen zu haben.

Das Disciplinarverfahren unterscheidet sich vom gerichtlichen dadurch, daß letzteres nur bei solchen Verbrechen, Vergehen oder Uebertretungen eintritt, welche zugleich in den allgemeinen Strafgesetzen vorgesehen sind, und daß das Erkenntnis von den Gerichten ausgesprochen wird, welche für die gewöhnlichen Straffachen zuständig sind. Dürfte gegen Lehrer nur gerichtlich verfahren werden, wenn es sich um ihre Absetzung handelt, wie die Schleswig-Holstein'schen Lehrer im Jahr 1844 (Kirsch II. 197) gebeten haben, so hätte die Schule geringen Schutz, da ein Lehrer im Dienste höchst nachlässig und in seinem Verhalten sehr unwürdig sein kann, ohne den allgemeinen Strafgesetzen zu verfallen. Gleichwohl stehen beiderlei Arten in mannigfacher Beziehung zu einander, so daß theils das Disciplinarverfahren je nach der Größe des Vergehens in ein gerichtliches sich umwandelt, theils eine gerichtliche Untersuchung den Schulbehörden Anlaß zu einer Disciplinaruntersuchung geben kann. Das preuß. Disciplinargesetz v. 21. Juli 1852 §. 3 sagt: „Ist ein Dienstvergehen zugleich in den gemeinen Strafgesetzen vorgesehen, so können die betreffenden Strafen nur auf Grund des gewöhnlichen Strafverfahrens von denjenigen Gerichten ausgesprochen werden, welche für die gewöhnlichen Straffachen zuständig sind." In Württemberg sind die gemeinschaftlichen (aus dem weltlichen und geistlichen Bezirksbeamten zusammengesetzten) Oberämter durch K. Verordnung v. 23. Aug. 1825 §. 3 angewiesen, Dienstvergehen und Amtsverfehlungen der Lehrer zu untersuchen, zu erledigen und beziehungsweise berichtlich vorzulegen, oder solche Untersuchungen an das O.Amtsgericht in den dazu geeigneten Fällen zu übergeben (vgl. Württemberg. Strafproceßordnung v. 22. Juni 1843, Art. 449, 450). So z. B. bei der Ueberschreitung des Züchtigungsrechts, worüber die preußische K.O. v. 14. Mai 1825 (Rönne I. 561) vorschreibt: „Wird das Maß der Züchtigung, ohne wirkliche Verletzung des Kindes, überschritten, so soll dieses von der dem Schulwesen vorgesetzten Provincialbehörde durch angemessene Disciplinarstrafen an dem Lehrer geahndet werden." So ist es auch Praxis in Württemberg. „Wenn dagegen dem Kinde durch den Misbrauch des Züchtigungsrechts eine wirkliche Verletzung zugefügt wird, soll der Lehrer nach den bestehenden Gesetzen im gerichtlichen

Wege bestraft werden.“ Das Württemb. Strafgesetzbuch v. 1839 spricht sich §. 452 und 268 über die den Misbrauch des Züchtigungsrechts treffenden gerichtlichen Strafen aus. Das Volksschulgesetz von Schwarzburg-Sondershausen v. 6. Mai 1852 §. 73 bestimmt: „Machen die Lehrer von ihrem Züchtigungsrecht einen Misbrauch, so haben sie vorbehältlich der criminellen Bestrafung nach Maßgabe des Strafgesetzbuchs eine disciplinare Ahndung zu gewärtigen.“ Dagegen wird in dem Oesterreichischen bürgerlichen Gesetzbuch (II. Thl. §. 165 u. 172) die Mishandlung eines Schülers, wodurch derselbe am Körper Schaden nimmt, als eine schwere Polizeiübertretung betrachtet, welche das erstemal mit einem Arrest von 3 Tagen bis zu 1 Monat, im wiederholten Falle aber nebst dieser Strafe mit der Erklärung der Unfähigkeit zum Lehramte bestraft wird. Unzüchtiges Benehmen gegen Schülerinnen (z. B. Küssen, Betasten u. dgl.) kann, so lang kein fleischliches Vergehen indicirt ist, Gegenstand des Disciplinarverfahrens sein, während Verführung zur Unzucht den gerichtlichen Strafen unterliegt. Vgl. preuß. Stafgesetzbuch v. 14. April 1851, §. 142. Wahrheitswidrige Einträge in Schulurkunden (Diarien, Neglectenverzeichnisse) sind, wenn keine bösliche oder eigennützige Absicht zu Grunde liegt, disciplinarisch zu rügen, während eigentliche Fälschungen gerichtliche Strafe nach sich ziehen. Vgl. Württemberg. Strafgesetzbuch Art. 419.

Auf der andern Seite kann eine gerichtliche Untersuchung, von deren Einleitung gegen Lehrer ohnehin den Schulbehörden sogleich Anzeige zu machen ist, den letzteren Anlaß zu einem Disciplinarverfahren geben. In Württemberg ist nach einem Ministerialerl. v. 18. Juni 1824 von den obersten Gerichts- und Administrativbehörden entschieden worden, daß, wenn ein Beamter von einer im gerichtlichen Wege verfolgten Anschuldigung, die, wenn sie erwiesen, dessen Cassation nach sich ziehen würde, nur von der Instanz entbunden werde, diese seine Dienstehre befleckende Losſprechung für einen hinreichenden Grund zu achten sei, im administrativen Wege den Antrag auf dessen Zurücksetzung oder Entlassung wegen Unbrauchbarkeit zu richten. Ist gleich in Württemberg die Instanzentbindung durch die Novelle v. 13. Aug. 1849, §. 46 aufgehoben, so daß von den Gerichten nur noch auf Schuldig oder Freisprechung erkannt werden kann: so kann der obige Grundsatz dennoch analog insofern noch zur Anwendung kommen, als die Dienstbehörde ein Administrativverfahren wegen verschuldeten dringenden Verdachts eines cassationswürdigen Vergehens die Entlassung zu beantragen befugt ist. Bei Gefängnißstrafen von kürzerer Dauer als Einem Jahre hat die vorgesetzte Dienstbehörde (Strafgesetzbuch §. 401) zu prüfen, ob nicht durch die näheren Umstände zu einer weiteren Einschreitung gegen den Gestraften wegen moralischer Unbrauchbarkeit Anlaß gegeben sei. Nach dem preuß. Gesetze v. 21. Juli 1852, §. 5 bleibt, wenn in einer gerichtlichen Untersuchung eine Verurtheilung ergangen ist, welche den Verlust des Amtes nicht zur Folge gehabt hat, derjenigen Behörde, welche über die Einleitung des Disciplinarverfahrens zu verfügen hat, die Entscheidung darüber vorbehalten, ob außerdem ein Disciplinarverfahren einzuleiten oder fortzusetzen sei. Im Königreich Sachsen wird nach der Analogie des Gesetzes über die Verhältnisse der Civilstaatsdiener §. 25 (Kirsch II. 198) die Entlassung eines Lehrers im Disciplinarweg herbeigeführt, wenn der Angestellte wegen eines Verbrechens, das den bürgerlichen Gesetzen nach mit Zucht- oder Arbeitshaus oder Gefängnis über 6 Monate zu bestrafen ist, belangt und nur im Mangel mehreren Verdachts oder gegen Leistung eines Reinigungseids freigesprochen worden ist.

Doch wir haben das eigentliche Disciplinarverfahren ohne Rücksicht auf das gerichtliche näher zu betrachten. Die ausführlichsten diesfallsigen Bestimmungen enthält das schon mehrfach angeführte preußische Disciplinargesetz und das k. sächsische Elem.V.schulgesetz v. 1835 (Kirsch II. 188 fgd.). Letzteres sagt: Wenn ein Lehrer sich solchen unsittlichen Handlungen und Charakterfehlern wiederholt und dauernd hingibt, welche, ohne als Vergehen der Strafgesetzgebung zu unterliegen, doch geeignet sind, den Lehrer in

der öffentlichen Achtung herabzusetzen: so ist wider ihn der Besserungsweg einzuschlagen, welcher bei nicht erfolgter Besserung dessen Entlassung herbeiführt. Insbesondere begründen folgende Fehler den Gebrauch des Besserungswegs: 1) Mangel an Fleiß und Eifer; 2) fortgesetzte Dienstvernachlässigung; 3) unsittliches oder seiner Stellung unangemessenes Betragen, z. B. Trunkenheit, Spielsucht, leichtsinniges Schuldenmachen u. dgl.; 4) Misbrauch der Amtseigenschaft zu eigennützigen Zwecken; 5) beharrlicher Ungehorsam gegen die Anordnung der Behörden und achtungswidriges Benehmen gegen dieselben; 6) fortdauernde Unverträglichkeit in dienstlicher Beziehung; 7) wiederholt an den Tag gelegte Neigung zum öffentlichen Schmähen über Diener des Staats und der Kirche; 8) harte und unangemessene Behandlung der ihm anvertrauten Schuljugend; 9) ein Benehmen, durch welches er sich bei seinen Schülern das Ansehen vergiebt; 10) wenn er wegen eines Vergehens bezüchtigt, und wofern er in Untersuchung kommt, nur in Mangel mehreren Verdachts freigesprochen, oder die Untersuchung aus Gnaden oder auf Antrag des zur Anzeige Berechtigten niedergeschlagen oder nicht fortgestellt, wofern aber eine Untersuchung über ihn nicht verhängt oder zu Ende geführt worden, derselbe nach Disciplinarerörterung des Vergehens überführt oder doch verdächtig befunden wird.

Das Correctionsverfahren selbst bewegt sich durch verschiedene Stufen hindurch, welche meist mit der Competenz der verschiedenen Aufsichtsbehörden im Zusammenhang stehen. Es beginnt mit der Ermahnung und Warnung. Dazu sind zunächst die örtlichen Schulaufseher (Geistliche) sowohl berechtigt als verpflichtet, wie es in der Amtsinstruction für die evangelischen Geistlichen in Württemberg v. 20. Febr. 1827, §. 8 und in der Kurhessischen Anweisung für Geistliche §. 5 (Kirsch II. 133) ausgesprochen ist. Specieller ist das Verfahren des Geistlichen normirt in der Anweisung des O.Präsidenten der Provinz Schlesien v. 2. Juli 1836 (Rönne I. 347). „Der Geistliche als Schulrevisor hat 1) die Lehrer, welche unter seine Aufsicht gestellt sind, zu beobachten und sich zu überzeugen, daß selbige ein stilles, eingezogenes und ordentliches Leben führen. Wenn ein Lehrer auf Abwege gerathen sollte, so ist der Revisor 2) verpflichtet, ihn liebreich zu warnen; bleibt dies fruchtlos, so ist die Warnung gemessener und ernstlicher zu wiederholen und über solche, sowie über die vom Lehrer abgegebene Erklärung eine Verhandlung mit dessen Unterschrift aufzunehmen. Wenn nach einiger Zeit auch diese Maßregel sich fruchtlos zeigen sollte, so ist 3) unter Darstellung der Thatsachen, durch welche die Veranlassung zur Unzufriedenheit herbeigeführt worden ist, und unter Einreichung der Verhandlungen an den betreffenden Superintendenten oder Kreisschuleninspector zu berichten."

Die zweite Stufe ist der Verweis. Zu diesem sind wegen kleiner Dienstvergehungen oder anstößigen Wandels eines Lehrers die Ortsschulbehörden oder Ortsschulvorstände berechtigt. Im Großh. Oldenburg (a. a. O. Art. 35) ist schon der Schulinspector befugt, gegen die Lehrer bei geringen Dienstwidrigkeiten und Säumnissen mit Ermahnungen und Zurechtweisungen einzuschreiten. In Bayern hat der Localschulinspector (Kirsch II. 188) das Recht, dem Schullehrer ernstliche Verweise zu geben. Die Schärfung der Verweise kommt den höheren Aufsichtsbehörden zu. In Nassau und Birkenfeld hat der Schulvorstand das Recht, über den Lehrer Ordnungsstrafen zu verhängen (Kirsch II. 451). — Geldstrafen werden in Württemberg gewöhnlich als Ordnungsstrafen angesetzt wegen Insubordinationsfehlern, beharrlicher Renitenz gegen Weisungen der vorgesetzten Behörden oder Versäumnissen im Dienst, in Preußen bei verabsäumter Anfertigung der Schulregister, im Großh. Weimar für Vernachlässigung der Kirchenregister. In Nassau wird der Schullehrer wegen willkürlichen Aussetzens des Unterrichts im Wiederholungsfall um 30 kr. bestraft. Die Höhe des Betrags der Geldstrafen richtet sich theils nach der Größe der Verschuldung, theils nach der Kategorie der Dienstbehörden. Die O.Sch.behörden (Consistorium, Studienrath, Kirchenrath, Provincial-Schulcollegium, Kreisdirection) haben gewöhnlich eine Strafbe-

fugnis von 20—30 Thalern. In Nassau hat die Landesschulbehörde eine Strafbefugnis bis zu 150 fl. (Kirsch I. 392, II. 191). — Gefängnisstrafen werden in Württemberg gegen Volksschullehrer erkannt wegen fortgesetzten unordentlichen Wandels, besonders Trunkliebe, wegen körperlicher Mishandlung von Schülern, wenn das Vergehen nicht unter die Strafgesetze fällt, wegen fleischlicher Vergehungen, wenn dieselben bei mildernden Umständen nicht die Entlassung zur Folge haben u. s. w. Die Strafbefugnis des gemeinsch. Oberamts reicht bis zu 8 Tagen, die der O.Sch.behörde bis zu 14 Tagen. Im K. Sachsen, wo sie bisweilen gegen Schullehrer angewendet worden, sind sie, als mit der dem Schullehrer schuldigen Achtung nicht vereinbar, in Wegfall gekommen, und es zieht dort, wenn gegen einen Lehrer zufolge eines bürgerlichen Vergehens auf Gefängnis erkannt wird, seine Entlassung nach sich (Kirsch II. 191), während in Württemberg nach dem Strafgesb. §. 33 u. 401 nur die gerichtlich erkannte Zuchthaus-, Arbeitshaus- und Festungsstrafe, oder eine länger als Ein Jahr dauernde gemeine Gefängnisstrafe, in Preußen (a. a. O. §. 7) eine gerichtliche Freiheitsstrafe von längerer als einjähriger Dauer oder der Verlust der bürgerlichen Ehre die Entlassung zur Folge hat. Nach dem preußischen Disciplinargesetz darf nur gegen untere Beamte (Executoren, Boten, Castellane, Diener u. s. w.) Gefängnis auf die Dauer von höchstens 8 Tagen erkannt werden (Rönne I. 494).

Es ist nicht zu leugnen, daß die Erstehung einer Gefängnisstrafe mit der dem Lehrer schuldigen Achtung schwer zu vereinigen ist. Wenn indeß der Lehrer selbst seine Würde so sehr misachtet, daß er sich z. B. groben und höchst ärgerlichen Trinkexcessen hingiebt, und nicht sogleich die härteste Strafe, die Entlassung, über ihn verhängt werden will, so ist ein solches Correctionsmittel kaum zu vermeiden und für den Lehrer selbst, zumal mit Schärfung bei Wasser und Brod, oft eine heilsame homöopathische Cur. Weil aber dadurch die Achtung vor ihm in der Gemeinde allerdings Noth gelitten hat, wo nicht ganz untergraben ist, so wird damit (in Württemberg) gewöhnlich die Versetzung in eine andere Gemeinde, wo seine Excesse nicht bekannt geworden sind, verbunden.

Die Versetzung eines Lehrers überhaupt ist ein weiteres Correctionsmittel, und zwar a) auf eine Stelle mit gleichem Gehalt, b) die Zurücksetzung auf eine Stelle mit geringerem Gehalt. Die erstere kann theils in Folge von Disciplinarvergehen, wodurch ein Lehrer das Vertrauen seiner Gemeinde verloren hat, theils ohne solche im Interesse des Dienstes, wenn z. B. ein Lehrer für eine größere Schülerzahl oder für schwierigere Aufgaben in einer Gemeinde sich nicht eignet, verfügt werden. In Baden (vgl. Art. Baden S. 398 fgd.) kann sie jedoch gegen den Willen des Lehrers nur nach Anhörung des Patrons, des Schulvorstands und des Gemeinderaths stattfinden. Die zweite kann nur in Folge einer durch gröbere Vergehungen veranlaßten Disciplinaruntersuchung verfügt werden. Gehandhabt wird sie in Württemberg, Bayern, Oesterreich, Preußen, Braunschweig, Baden (Kirsch II. 190). Während dieselbe jedoch in andern Ländern von der Central- oder Provincial-Schulbehörde verfügt wird, bestimmt in Württemberg die Verfassungsurkunde von 1819, §. 47: „Es kann gegen Staatsdiener, auch Beamten der Gemeinden und anderer Körperschaften, wegen Unbrauchbarkeit und Dienstverfehlungen auf Collegialanträge der ihnen vorgesetzten Behörden und des Geheimen-Rathes die Entlassung oder Versetzung auf ein geringeres Amt durch den König verfügt werden; jedoch hat in einem solchen Falle der Geheime-Rath zuvor die oberste Justizstelle gutächtlich zu vernehmen, ob in rechtlicher Hinsicht bei dem Antrage der Collegialstelle nichts zu erinnern sei."

Durch diese grundgesetzliche Bestimmung sind die Lehrer in Württemberg verhältnismäßig am meisten gegen die Willkür der Aufsichtsbehörden geschützt. Auf der andern Seite aber wird das Disciplinarverfahren oft mehr, als es im Interesse des Dienstes liegt, erschwert, sofern die moralische Ueberzeugung der Collegialstelle von der Unbrauchbarkeit eines Dieners nicht immer durch diejenigen Beweise unterstützt werden kann,

welche die oberste Justizstelle in rechtlicher Hinsicht verlangt. — In Bezug auf die Fälle, in denen eine Versetzung zulässig ist, beziehen wir uns auf den Art. Anstellung S. 222 fgd. und heben nur noch hervor, daß zuweilen ein Lehrer durch örtliche Versuchungen in eine Gefahr geräth, der man ihn durch Versetzung entreißen kann, und daß die Humanität gegen den Lehrer womöglich die harte Maßregel der Entlassung zu vermeiden gebietet. Eine unfreiwillige Emeritirung mit Minderung der sonst zulässigen Pension, wie sie in Preußen sonst möglich war, erscheint nach dem neuen Gesetz dort nicht mehr anwendbar (Rönne I. 495).

In Betreff eines weiteren Correctivs für säumige oder minder befähigte Lehrer, die Beigebung von Hülfslehrern auf ihre Kosten, verweisen wir ebenfalls auf den Art. Anstellung S. 223. In Württemberg ist nach den dort angeführten gesetzlichen Bestimmungen diese Maßregel nur im Fall der durch Alter oder Krankheit herbeigeführten gänzlichen oder theilweisen Dienstunfähigkeit zulässig, und der Lehrer hat an den Kosten nur so viel zu tragen, daß ihm der Betrag des gesetzlichen Ruhegehalts bleibt. Es ist dies also keine eigentliche Disciplinarmaßregel. Freilich in praxi ist oft schwer zu ermitteln, ob die verminderte Dienstfähigkeit nur physische Folge des Alters und einer Krankheit sei, oder mehr oder weniger selbst verschuldet durch Mangel an Fleiß und Energie, durch Mangel an Fortbildung in dem Berufe u. dgl. Oefters concurriren beiderlei Momente, und die Aufsichtsbehörde hat den einzelnen Fall nach seinen Umständen zu entscheiden. Ist aber die Verschuldung erwiesen, dann ist in Württemberg die O.Sch.behörde (V.Sch.G. §. 51) befugt, gegen Schullehrer die Amtssuspension ohne Entziehung des Gehalts, jedoch unter Bestellung eines Amtsverwesers auf Kosten des Schuldhaften zu verhängen, während sie die Amtssuspension mit Verlust des Gehalts nur auf dem oben angeführten, durch §. 47 der Verfassungsurkunde vorgeschriebenen Wege verfügen kann, den Fall eines gerichtlichen Erkenntnisses ausgenommen. Die Suspension wird überhaupt theils als selbständige Strafe für eine gewisse Zeitdauer erkannt (so in Württemberg, K. Sachsen, Großh. Hessen), theils als vorläufige processualische Maßregel, vorläufige Dienstenthebung verfügt. Abgesehen von gerichtlichen Untersuchungen, deren Einleitung einstweilige Suspension zur Folge hat (Württ. Strafproceßord. §. 453; preuß. Disciplin.G. §. 48, 50), kann die O.Sch.-behörde bei entstandenem großen Aergernis gleich zu Anfang der Untersuchung, oder im Laufe derselben, wenn sie voraussichtlich die Entlassung wegen Unbrauchbarkeit zur Folge hat, noch ehe die Entscheidung rechtskräftig geworden ist, Suspension eintreten lassen. In Betreff der in Belgien geltenden Bestimmungen vgl. d. Art. Belgien S. 497. 509.

Die Folgen der Suspension rücksichtlich des Gehaltsverlustes sind in verschiedenen Ländern verschieden. In Württemberg kann sie, wie oben bemerkt, mit und ohne Entziehung des Gehalts verfügt werden. Nur hat bei gerichtlichen Untersuchungen der Richter (Strafproceßord. §. 454) im Endurtheil darüber zu erkennen, ob und wieweit der Angeschuldigte den Aufwand für die Amtsverwesung zu erstatten habe. In Preußen (Disciplinargesetz §. 51 fgd.) behält der Beamte während seiner Suspension die Hälfte seines Diensteinkommens. Die andere Hälfte wird zu den Kosten der Stellvertretung und etwaigen Untersuchungskosten verwendet. Aehnlich im K. Sachsen.

Sind die vorausgegangenen Correctionsmittel fruchtlos geblieben (den Stufengang derselben im K. Sachsen — Privatermahnung, erster Vorhalt, Suspension, zweiter und letzter Vorhalt, s. bei Kirsch II. 188), oder hat ein Lehrer ein Vergehen sich zur Schuld gebracht, das an und für sich, ohne daß Correction vorauszugehen hätte, die Entlassung verdient, so wird das Entlassungsverfahren eingeleitet. (Die Vergehen, welche im K. Sachsen nach Analogie des Gesetzes über die Civilstaatsdiener die Entlassung herbeiführen, sind bei Kirsch II. 198, 199 aufgezählt.) Dasselbe wird von der zuständigen Central- oder Provincialschulbehörde auf dem Grund der vorausgegangenen Untersuchung eingeleitet. Das Verfahren in Preußen s. bei Rönne I. 496 fgd. Vor der Entscheidung oder dem Antrag auf Entlassung ist jedoch dem Angeklagten Gelegenheit zu seiner

Vertheidigung zu geben und auf Verlangen Einsicht der Untersuchungsacten zu gestatten, wozu eine angemessene Frist (in Württemberg 4 Wochen) zu bewilligen ist. Die Entlassung erfolgt in Württemberg nur auf dem oben angegebenen Wege des §. 47 der Verf.urkunde durch den König; in Preußen durch die Provincialbehörden, gegen deren Entscheidung Recurs an das Ministerium offen steht, und für solche Beamte, zu deren Anstellung eine vom Könige oder den Ministern ausgehende Ernennung, Bestätigung oder Genehmigung erforderlich ist, durch den Disciplinarhof zu Berlin, und die Entscheidung bedarf der Bestätigung des Königs, wenn der Beamte vom König ernannt oder bestätigt worden ist (Rönne a. a. O.). In den übrigen Ländern erfolgt die Entlassung gewöhnlich auf den Antrag der Collegialbehörden durch das betreffende Ministerium. Uebrigens geschieht es nicht selten zur Schonung des Lehrers, daß demselben noch vor Einleitung einer Untersuchung zu bedenken gegeben wird, ob er sich nicht zur Niederlegung seines Amtes entschließen wolle, was, wofern er darauf eingeht, die mildeste Form seiner Entfernung vom Amte ist.

Endlich giebt es noch einen weder auf gerichtlicher Untersuchung noch auf moralischer Unbrauchbarkeit beruhenden Grund zur Entlassung — nämlich den Uebertritt zu einer andern Religionsgesellschaft, sofern das Amt des Lehrers durch eine bestimmte Confession bedingt ist. In diesem Falle ist die Entlassung keine Strafe, sondern nur die durch des Lehrers eigene Handlung eingetretene Unfähigkeit zur Verwaltung des unter andern Voraussetzungen von ihm übernommenen Schulamts. Ueber die Anwendung dieses Grundsatzes auf die Altlutheraner in Preußen vgl. d. Art. Anstellung I. S. 216.

Man hat auch zwischen Entlassung und Entsetzung oder Cassation unterschieden. Im Administrativverfahren findet jedoch eine solche Unterscheidung nicht statt. Dagegen wird im gerichtlichen Strafverfahren zwischen einfacher Entlassung und zwischen dem Verlust der Ehren- und Dienstrechte unterschieden. Letztere hieß vormals Cassation.

Die Folgen der Entlassung sind Verlust des Amts, des Titels und des Pensionsanspruchs. Doch hängt im K. Sachsen von dem Ermessen der Behörde, welche die Entlassung beschloß, ab, ob dem Lehrer ein Theil seines Gehalts als Pension zu lassen sei. In Preußen ist (Disc.ges. §. 16) die Disciplinarbehörde, wenn besondere Umstände eine mildere Beurtheilung zulassen, ermächtigt, in ihrer Entscheidung zugleich festzusetzen, daß dem Angeschuldigten ein Theil des reglementsmäßigen Pensionsbetrags auf Lebenszeit oder auf gewisse Jahre als Unterstützung zu verabreichen sei. In Baden kann dem Entlassenen ein Nothdurftgehalt verwilligt werden. In Württemberg werden manchmal den Familien entlassener Lehrer bei großer Bedürftigkeit Gratialien gereicht. Es wäre sehr zu wünschen, daß entlassenen Lehrern, zumal wenn sie im Alter keinen andern Beruf mehr ergreifen können, eine regelmäßige Unterstützung aus der Staatskasse gereicht würde. Die Behörden würden sich dann leichter entschließen können, die Entlassung unbrauchbarer Lehrer einzuleiten.

Mit der Entlassung im Disciplinarwege ist auch die Unfähigkeit zu einer anderen Anstellung als selbständiger Lehrer ausgesprochen. In Preußen soll die Wiederanstellung eines unfreiwillig entlassenen Lehrers im Schulamte in der Regel niemals erfolgen, und es mußten ihm früher auch die Atteste abgenommen werden. Doch soll, wenn die K. Regierung in besonderen Fällen hievon eine Ausnahme zulassen zu können meint, dazu mittelst motivirten Berichts die Genehmigung des Ministeriums eingeholt werden (Rönne I. 495). In Württemberg ist es schon vorgekommen, daß die Dienstentlassung vom König unter mildernden Umständen nur auf ein Jahr ausgesprochen wurde, und entlassene Schullehrer werden manchmal als unständige Lehrer wieder verwendet. Ist dagegen ein Lehrer auf gerichtlichem Wege nur auf eine bestimmte Zahl von Jahren entlassen worden, so kann er nach diesem Zeitraum wieder angestellt werden. Ist die Entlassung in Folge des Verlusts der Ehren- und Dienstrechte erfolgt, und sind ihm dieselben, was nach der Novelle von 1849 §. 18 unter Umständen nach 4 Jahren ge-

schehen kann, restituirt worden: so ist die Möglichkeit gegeben, seine Wiederanstellung beim K. Ministerium zu beantragen. Dr Stirm.

Dispensation von einzelnen Fächern des Unterrichts wird häufiger in höhern, als in niedern Schulen gewünscht werden. Der Unterschied solcher Unterrichtsfächer, zu deren Besuch alle Schüler ohne Ausnahme verpflichtet sind, und solcher, von deren Besuch einzelne Schüler auf den Wunsch ihrer Eltern entbunden werden können, wird da kaum aufkommen, wo die Beschränktheit der Mittel, die geringe Ausdehnung der Schulzeit und die große Zahl der Schüler verbietet, Lehrgegenstände in den Plan aufzunehmen, welche nicht zu den nothwendigsten und unentbehrlichen gehören. Dispensation von einem oder dem andern Unterrichtsgegenstande pflegt meist in der Rücksicht auf den künftigen Beruf des Schülers verlangt zu werden; aber während man es früher, in dem Streben, der einzelnen Individualität gerecht zu werden, als selbstverständlich ansah, daß man bei Erziehung und Unterricht auch nach dem Berufe fragen müßte, dem sich der Schüler zu widmen, für den er sich vorzubereiten gedachte, brandmarkt man oft heute, wenn auch eben jetzt vielleicht etwas weniger als noch in der nächsten Vergangenheit, eine solche Rücksichtnahme mit dem Namen eines niedrigen, utilitätsmäßigen, allem ideellen Streben entfremdeten Standpunctes. Das Statut des Stuttgarter Gymnasiums von 1686 geht ausdrücklich davon aus, daß nicht allen alle Lectionen gleich nöthig sind, und giebt darum die Anweisung, daß die Professoren niemanden wider seinen Willen dasjenige zu lernen zwingen sollen, „welches zu desselben vorhabendem Scopo wenig oder nichts diene." Dagegen heißt es in der württemb. Normalverordnung vom 2. Nov. 1818: „Von den festgesetzten Lehrgegenständen, namentlich vom Griechischen, soll kein Schüler dispensirt werden. Nur mag außer dem Hebräischen auch noch beim Französischen und Zeichnen eine Ausnahme gestattet werden. Von letzterem sind diejenigen Schüler frei zu lassen, welche nach gemachtem Anfang kein Talent dazu zeigen" (Hirzel, württ. Schulgef. 145, 455, 876). Durch die den Vorständen 1844 gegebenen Dienstvorschriften wird den Rectoren der württ. Gymnasien geradezu verboten, einen Schüler ohne besondere Erlaubnis des Studienraths von einem (nicht ausdrücklich für ein freiwilliges erklärten) Fache zu dispensiren, so daß also die Dispensation einer Behörde anheimgegeben ist, welche sich gar nicht in der Lage befindet, die Individualität der betreffenden Schüler ausreichend berücksichtigen zu können. *)

Die einzigen Unterrichtsfächer, von welchen unter Umständen wohl überall dispensirt wird, sind das Singen und das Turnen; Mangel an den dazu unentbehrlichen physischen Anlagen oder die mit dem Singen oder Turnen für einen einzelnen Schüler verbundene ärztlich bestätigte Gefahr für die Gesundheit gelten allenthalben als ausreichende Dispensationsgründe. Nicht hierher gehören die sogenannten facultativen Lectionen, wie an manchen Gymnasien das Englische, an manchen Realschulen das Lateinische; die darauf Verzichtenden bedürfen ja keiner Dispensation. Ebenso wenig ist der nur für künftige Theologen und Philologen verbindliche Unterricht im Hebräischen ganz hierherzurechnen. Wohl aber bedarf einer Erwähnung das Griechische, welches, abgesehen von den oben genannten zwei Fächern, auf vielen, vielleicht auf den meisten Gymnasien das einzige Fach ist, von welchem Schülern, die nicht zu studiren beabsichtigen, Dispensation ertheilt wird. **) Die Verordnung des preuß. Unterrichtsministers vom 7. Jan. 1856 setzt darüber Folgendes fest: „Eine Dispensation vom Unterricht in der griechischen Sprache darf in denjenigen Städten, wo neben dem Gymnasium noch eine höhere Bürger- oder Realschule besteht, vorausgesetzt, daß in der letztern Latein gelehrt wird, nicht mehr statt finden. Wo dagegen in kleinern Städten das

*) In ähnlicher Weise dürfte sich die Sache auch in den anderen deutschen Staaten entwickelt haben: früher größere Freiheit für individuelle Begabung und Neigung, allmählich strengeres, nivellirendes Reglement. D. Red.

**) In Württemberg ist seit neuerer Zeit das Griechische in den Gymnasien und Lateinschulen ein facultatives Fach. D. Red.

Gymnasium auch das Bedürfnis derer erfüllen muß, welche sich nicht für ein wissenschaftliches Studium oder einen Lebensberuf, zu welchem eine Gymnasialbildung erfordert wird, vorbereiten, sondern die für einen bürgerlichen Beruf nöthige allgemeine Bildung auf einer höhern Lehranstalt erwerben wollen, bleibt, auch wenn mit dem Gymnasium besondere Realclassen nicht verbunden sind, die Dispensation von der Theilnahme an dem Unterrichte im Griechischen, mit Genehmigung der K. Prov.-Schul-Collegien, zulässig.*) Ob in solchen Fällen an die Stelle des Griechischen ein anderer Unterrichtsgegenstand eintreten kann, wird der Erwägung und besonderen Anordnung der K. Prov.-Schul-Collegien anheimgegeben. Bei Gewährung der Dispensation ist den betreffenden Schülern bemerklich zu machen, daß Unkenntnis des Griechischen von der Theilnahme am Abiturientenexamen ausschließt."

Wir kommen zu der oben schon angedeuteten Forderung der Pädagogik zurück, der Lehrer müße die Individualität seiner Zöglinge nach Kräften berücksichtigen. Sie bezieht sich nicht bloß auf die Art des Unterrichts und der Erziehung, sondern auch auf das Was und muß darum auch bei der Frage über die Dispensation von einzelnen Unterrichtsfächern in Betracht gezogen werden. Die Individualität ist nicht nur durch körperliche und geistige Anlagen und Hemmnisse des einzelnen Zöglings, sondern auch durch die äußern Verhältnisse, unter deren Einflusse seine gesammte Entwickelung stattfindet, und durch den Beruf, für welchen sich der Zögling vorbildet, bestimmt. Der Schüler, und namentlich der in eine höhere Unterrichtsanstalt eintretende, bringt zur Schule nicht nur sehr verschiedene geistige und körperliche Gaben mit; er war schon, ehe er in die Schule kam, und ist, während er ihr angehört, manchen, absichtlichen und unabsichtlichen, Bildungseinflüssen unterworfen; das wirkliche Bildungsbedürfnis ist für verschiedene gar sehr verschieden. Das mittlere Bildungsbedürfnis, welches dem Unterrichtsplane einer Schule zu Grunde liegt, ist darum nie für alle in jeder Beziehung gleich passend. Wie es daher stets Schüler giebt, für welche die Veranstaltungen der Schule nicht ausreichen und welche einer Nachhülfe in einem Schulfache oder noch eines Unterrichts, den die Schule nicht giebt, bedürfen: so gewährt die Schule für andere oder für die der Nachhülfe bedürftigen Schüler in anderer Beziehung zu viel. Ob ein Fall letzterer Art vorliegt, darüber kann endgültig nur von der Schule selbst, von dem Lehrercollegium oder, nach Anhörung der den betreffenden Schüler kennenden Lehrer, vom Director entschieden werden. Jedenfalls darf sich die Schule von niemand das Urtheil darüber nehmen lassen, ob der etwa behauptete Mangel der Anlagen für ein Fach nicht scheinbar ist und in einer unzweckmäßigen Methode oder andern Verhältnissen seinen Grund hat; ob nicht das Ziel, welches der Vater bei der Bildung seines Sohnes vor Augen hat, den der Schule zu Grunde liegenden pädagogischen Principien zuwiderläuft, so daß die Schule die Hand zu seiner Erreichung nicht bieten darf; ob der Wegfall eines Unterrichtsfaches nicht den in einem andern zu machenden Voraussetzungen widerspricht; ob die Einheit des gesammten Unterrichts nicht durch die verlangte Dispensation gestört wird; ob nicht die für das Schulleben nöthigen Veranstaltungen die Dispensation verbieten; ob nicht aus der durch sie gestatteten Freiheit Gefahren für die Disciplin entstehen. Sehr oft entspringen die Dispensationsgesuche aus der Arbeitsscheu der Söhne und Privatgrillen der Eltern u. dgl. und der dispensirte Schüler lernt in den obigen Fächern nicht um so viel mehr, sondern um so viel weniger. Dies alles zusammengefaßt, ergiebt sich als das Richtige Folgendes. Es darf der Schule die Möglichkeit einer Dispensation nicht von vornherein abgeschnitten wer-

*) Wo die Größe einer Stadt und die dadurch vorzugsweise bedingten reichlichen Mittel es gestatten, wird das Bedürfnis in unserer Zeit außer den Volksschulen insgemein folgende Anstalten hervorrufen: 1) Gymnasien mit Latein und Griechisch, 2) Bürgerschulen mit Latein und Französisch, 3) Bürgerschulen mit Französisch. Wo eines oder das andere dieser Glieder fehlt, und auch nicht durch Parallelunterricht ersetzt werden kann, muß durch Dispensationen nachgeholfen werden. D. Red.

den; es ist ihr vielmehr ausdrücklich die Befugnis zu ertheilen, einzelne Schüler von einzelnen, aber nicht im voraus zu bestimmenden Unterrichtsfächern für immer oder für eine gewisse Zeit zu entbinden. Von dieser Befugnis macht sie entweder aus eignem Antriebe oder auf motivirtes Ansuchen der Eltern Gebrauch, aber nie ohne eine vorausgegangene sorgfältige, alle oben genannten Puncte ins Auge fassende Berathung der den betreffenden Schüler unterrichtenden Lehrer. — Daß durch die Dispensation von einem Unterrichtsfache die gesetzlichen Anforderungen des Abiturientenexamens in keiner Weise alterirt werden dürfen, versteht sich von selbst *); aber wenn sich deshalb auch die Schule hüten wird, einen Schüler, der dasselbe zu bestehen beabsichtigt, von einem der Examensgegenstände aus eignem Antriebe für immer zu dispensiren, so fragt es sich doch, ob sie das Recht hat, die verlangte Dispensation nur wegen des beabsichtigten Abiturientenexamens zu verweigern, so lange es jedem gestattet ist, sich zu diesem Examen auch außerhalb der Anstalt, an welcher er es zu machen gedenkt, vorzubereiten; eine Hinweisung auf die dereinst bei einem etwaigen Examen nicht zu erlassenden Forderungen würde freilich eine unerläßliche Pflicht sein.

In Beziehung auf die ganze Frage dieses Artikels bedenke man, daß jede Uniformirung vor allem von dem Gebiete der Erziehung fern zu halten ist. Die freie Entwickelung der Geister gedeiht nicht unter Vorschriften, welche für die Mannichfaltigkeit der Individuen jeden Spielraum entziehen.**) **H. Kern.**

Districtsschulen, s. Schulbezirk.

Domschulen (Stiftsschulen) nannte das Mittelalter Bildungsanstalten, welche in engster Verbindung mit den Domstiftern stehend zunächst die Bestimmung hatten, diejenigen, welche in den Dienst der Kirche treten sollten, für denselben durch wissenschaftlichen Unterricht und fromme Uebungen vorzubereiten, nebenbei aber auch dazu dienten, solche, die für weltliche Thätigkeit einer höhern geistigen Ausrüstung bedurften, bis zu einer gewissen Stufe emporzuführen. Die Entwickelung dieser Anstalten hat natürlich mit der Entwickelung des kanonischen Lebens in innigem Zusammenhange gestanden, und wie man dabei bis auf Augustins Institute für geordnete Bildung der Kleriker zurückgehen kann, so darf man bis in die letzten Zeiten des Mittelalters herabgehen, wo freilich von den kanonischen Instituten nur noch einzelne Formen übrig waren und auch die Domschulen fast überall entweder eingegangen waren oder nur noch ein Scheinleben führten. Immerhin haben diese Anstalten eine reiche Geschichte, wenn neben ihnen auch die Klosterschulen (s. d. Art.), bei vieler Aehnlichkeit in den Einrichtungen und Zielen, noch Größeres geleistet haben. Indem wir die specielleren Ausführungen auf eine umfassendere Darstellung (Mittelalterliches Schulwesen) versparen, bemerken wir an dieser Stelle nur Folgendes. Für die Geschichte der Domschulen lassen sich fünf Perioden annehmen. 1) Zeitalter der Begründung kirchlicher Ordnungen in den germanischen Völkern: Schulen an den Bischofssitzen in Italien und Spanien, in England und im Merowingerreiche, Concilienbeschlüsse für Bildung des Klerus (z. B. in Toledo 531, 633), Regel Chrodegangs von Metz (Cap. de pueris nutriendis custodiendisque). 2) Zeitalter der Carolinger: Karls d. Gr. Capitulare von 789, Anordnungen der Aachener Synode von 802, umfassende Thätigkeit des Hrabanus Maurus z. B. de institutione clericorum), zahlreiche Domschulen im westfränkischen wie im ostfränkischen Reiche, die unter sich in lebhaftem Verkehr, mannichfache schriftstellerische

*) Die Frage über das Abiturientenexamen selbst aber bedarf einer Revision und wir verweisen auf ihre Besprechung unter „Prüfung." D. Red.

**) Auch die Dispensation von einzelnen Hausaufgaben in dem oder jenem Fache kann hieher gerechnet und wird aus den oben angeführten Motiven zulässig gefunden werden. Je älter die Schüler sind, desto mehr gehen naturgemäß ihre Richtungen und Neigungen auseinander und desto berechtigter ist es, wenn der Lehrer nicht völlig gleiche Forderungen an die häusliche Thätigkeit der Einzelnen stellt, theils um keinen zu überfordern, theils um zu Lieblingsbeschäftigungen Raum zu lassen. D. Red.

Bemühungen für den Unterricht (die Glossen), ausgedehntere Beachtung der Classiker, Pflege der lateinischen Poesie. 3) Zeitalter der sächsischen Kaiser und der ersten Capetinger (Gerbert): Blüthezeit der Domschulen, besonders auch im nordwestlichen Deutschland (Utrecht, Hildesheim, Paderborn). 4) Zeitalter des Verfalls (seit der Mitte des 11. Jahrhunderts): Auflösung der kanonischen Institute, Zerrüttung der Kirche durch den Kampf mit der weltlichen Macht, Entwickelung der Universitäten. 5) Zeitalter der großen Umgestaltungen: die Brüder vom gemeinsamen Leben, der Humanismus auch in den Domschulen (zu Münster), die Reformation 2c. Von denjenigen Schulen des protestantischen Deutschlands, welche den Namen Domschulen behalten haben (Magdeburg, Halberstadt) ist hier nicht zu reden. — Die Einrichtung des Unterrichts in den Domschulen bestimmte sich, wie aller Unterricht des Mittelalters, nach den zwei Lehrgängen des Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik), jener die allgemeine Bildung des Geistes erstrebend, dieser auf Unterweisung in den gegenständlichen Erkenntnissen gerichtet. Dabei Einführung in die Bibel und die Kirchenlehre, Anleitung zu liturgischen Leistungen. Das Leben der Zöglinge war ein klösterliches Zusammenleben, auch noch in späterer Zeit (Clerici scholares de camera zum Unterschiede von solchen, die am Unterrichte der Domschule Theil nahmen, ohne im Demkloster zu wohnen). — Zur Literatur: Launoji de scholis celebrioribus s. a Carolo M. s. post eundem in Occidente instauratis. Par. 1672. Cramer Fortsetzung von Bossuets Einleitung in die Geschichte V. 2. Ozanam La civilisation chrétienne chez les Francs. Par. 1849. Krabbe Gesch. Nachrichten über die höhern Lehranstalten in Münster. M. 1852.

Heinrich Kämmel.

Doppelunterricht. Eine der ersten Forderungen an jeden Unterricht ist, daß er individuell sei, d. h. daß er sich möglichst genau an die geistige Kraft und Entwicklungsstufe des Schülers anschließe und ihn in der dieser Individualität angemessenen Thätigkeit fortwährend erhalte. Dieser Forderung gehörig Rechnung zu tragen, gehört unstreitig zu den schwierigsten Problemen des Schulunterrichtes, dessen Wesen — gleichzeitige und gemeinschaftliche Unterweisung einer größeren Anzahl von Schülern durch einen Lehrer — jener Forderung geradezu zu widersprechen scheint. Ihre Schwierigkeit wächst mit der Zahl der Schüler und der Verschiedenheit derselben nach Alter, Geschlecht und natürlicher Anlage und wird, wenn Zahl und Verschiedenheit zu groß sind, endlich zur Unmöglichkeit. Es fragt sich, worin die Mittel zu ihrer Lösung gefunden werden können? In der Unterrichtsmethode wohl nicht, denn eben sie ist es, die von dem Grundsatze ausgeht, jeden einzelnen Schüler in seiner Individualität zu ergreifen, was offenbar den Widerspruch nicht zu lösen, sondern nur schärfer hervorzuheben geeignet ist. In der Persönlichkeit des Lehrers allein auch nicht (abgesehen, daß diese zu keiner allgemeinen Lösung des Problems führen würde); denn wenn auch ein Lehrer durch persönliche Gewandtheit und Lebendigkeit die Aufmerksamkeit vieler Kinder von verschiedenem Alter und verschiedener Individualität fesseln, wenn er in raschem Wechsel sich bald den begabteren und vorangeschrittenen, bald den langsam nachfolgenden widmen und accommodiren kann, so kann er doch nicht in derselben Zeit und mit denselben Worten allen genügen. Es bleibt nur die Organisation der Classe (Schuleinrichtung) übrig. In der That ist die Lösung des Problems von jeher und von allen Schulmännern in dem alten Grundsatze gesucht und versucht worden: Divide et impera! (durch Theilung nur kann die Masse bewältigt werden.) Es fragt sich nur: Was soll man theilen? Und wie soll man theilen? Natürlich kann nur von der Theilung der Schülerzahl oder der Schulzeit die Rede sein. Erstere Theilung führt zum Unterricht in Abtheilungen (Doppelunterricht), letztere zum Abtheilungsunterricht (Classenschule, Halbtagsschule). Letztere, die Theilung der Zeit (Abtheilungsunterricht), ist jedoch mehr eine Zerhauung des Knotens als eine Lösung; denn sie macht einfach

aus einem gleichzeitigen Unterrichte einen ungleichzeitigen, wobei die Gleichheit der Person des Lehrers nur eine zufällige ist.

Der sogenannte Doppelunterricht (wir behalten das Wort, wie Curtman es im Schwarz'schen Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes gebraucht hat, ohne es gerade nach Wortbildung und Wortinhalt ganz adäquat zu finden) dient dem oben erwähnten Zwecke, der Individualität jedes einzelnen Schülers, des schwächeren wie des stärkeren, im Unterrichte Rechnung zu tragen, wozu auch die Beförderung einer selbständigen Thätigkeit gehört, auf verschiedene Weise, wie weiter unten näher ausgeführt werden wird. Er sichert nicht nur die Erfolge des unmittelbaren (aufnehmenden) Unterrichtes an den einzelnen Schülern, er erleichtert auch dem Lehrer die individuelle Einwirkung auf die einzelnen Schüler, und befördert das so wichtige Selbstlernen, Selbstfortschreiten, Selbstüben des einzelnen Schülers. Er ist also nicht nur als Forderung der Noth (Nothbehelf), sondern auch des Unterrichtszweckes überhaupt zu betrachten. Daher kann seine Anwendung auch in kleineren Classen, ja selbst bei dem gleichzeitigen Privatunterrichte mehrerer Kinder geboten und nützlich sein.

Beim Doppelunterrichte kommen folgende Puncte in Betracht: der Eintheilungsgrund, die Zahl der Abtheilungen, die Beschäftigung der Abtheilungen und das Verhalten des Lehrers zu den Abtheilungen.

Man kann die Schüler abtheilen nach Alter, Geschlecht, Fähigkeit oder nach der Stufe des Lehrplanes, auf welcher sie stehen. Den Zweck wird man nur durch die zuletzt genannte Abtheilung erreichen. Denn soll der gemeinsame Unterricht allen Schülern einer Abtheilung von Vortheil und für Erregung ihrer geistigen Kraft gleich geeignet sein, so muß er von gleichen Voraussetzungen bei den Schülern ausgehen und an die gleiche von allen erreichte Vorstufe knüpfen. Von selbst ergiebt sich, daß der Lehrplan den Gang und die Stufen des Unterrichts objectiv festsetzen muß. Weder die Abtheilung nach dem Geschlechte, noch die nach dem Alter kann diesen Rücksichten genügen. Aber auch nicht die ausschließliche Theilung nach den natürlichen Fähigkeiten. Denn abgesehen davon, daß auch der Fähigste die Vorstufen durchlaufen haben muß, wenn er sie schon vielleicht in kürzerer Zeit durchlaufen kann, so wäre für Schüler und Lehrer nichts trauriger, als die Unfähigen sämmtlich allein zusammenzukoppeln, wodurch sie ihrer Führer (der so nöthigen Vorspann), des stärksten Spornes und Vorbildes beim Lerngeschäft beraubt, und dem Lehrer die Last verdoppelt und die Lust genommen würde.

Die Frage nach der Anzahl der Abtheilungen könnte nach dem Bisherigen bereits erledigt scheinen. Denn wenn einmal als Princip angenommen ist, daß diejenigen in eine Abtheilung zu bringen sind, die auf der gleichen Unterrichtsstufe stehen, so könnte man auf die Frage: wie viele Abtheilungen? einfach antworten: so viele, als es verschiedene Stufen sind, auf welchen die Schüler der Classe stehen. Allein damit läßt sich noch wenig machen. Erstlich muß eine sehr große Anzahl Schüler jedenfalls in Abtheilungen gebracht werden, auch wenn sie alle auf der gleichen (objectiven) Unterrichtsstufe stünden, weil die Uebersicht des Ganzen und die Ueberwachung der Einzelnen es erfordert; sodann hat die Abtheilung, wie oben bemerkt, noch weitere Zwecke, nämlich das selbständige Lernen und Arbeiten der Schüler; ferner giebt es größere und kleinere Stufen des Unterrichtes, und mit der Frage nach der Zahl der Abtheilungen geht eben die Frage, welche Stufen gemacht, welche zur Abtheilung maßgebend werden sollen, Hand in Hand; endlich stehen kaum 3, geschweige 30 oder 40 Schüler so genau auf einer und derselben Unterrichtsstufe, daß sie mit einander Schritt zu halten vermöchten, wie eine exercirte Compagnie, die auf das Commando den Fuß gleichzeitig aufhebt und gleiche Schritte macht. Es kann ja unmöglich schon die objective Unterrichtsstufe allein entscheiden, d. h. es kann für Zutheilung zu einer Abtheilung nicht hinreichen, daß der Schüler ein gewisses Pensum durchgemacht hat, so wenig als daß er ein gewisses Lebensalter erreicht hat. Es kommt vielmehr zugleich darauf an, wie er dieses Pensum aufgefaßt und in sich verarbeitet hat, also auf die subjective Erkenntnisstufe, die von

ihm erreicht worden ist. Hiernach könnte es sogar scheinen, je mehr und je kleinere Abtheilungen, desto besser. Dies wäre abermals ein Irrthum. Nicht nur, weil der Lehrer genöthigt würde, seine Zeit unter die Menge der Abtheilungen zu theilen, so daß jede nur einen kleinen Bruchtheil zu genießen bekäme, und an Zeit verloren gienge, was an Kraft gewonnen würde, sondern auch, weil die Zersplitterung in Abtheilungen eine immer größer werdende bleibende Zerklüftung der Schule zur natürlichen Folge hätte, während es ein wichtiger, wesentlicher Zweck der Schule ist, die Massen zu verbinden und — mit möglichster Schonung der Individualität — zu uniformiren. Denn die Individualität hat im Unterrichte, wenn auch ein wichtiges, doch nicht das einzige Recht. Vielmehr läuft mit ihr parallel die Aufgabe der socialen Bindung der Alters- und Heimatgenossen. Die richtige Antwort auf das Wieviel? wird vielmehr sein: nicht mehr Abtheilungen, als theils die Masse, theils die Verschiedenheit der Stufe unumgänglich erfordert. Wo mehr als zwei, höchstens drei Abtheilungen nach diesem Princip gemacht werden müßten, da wäre mit Grund auf eine fehlerhafte Organisation der ganzen Anstalt, oder auf eine große Ungeschicklichkeit des Lehrers zu schließen. Aber auch hiemit ist die Frage noch nicht erledigt. Die Verschiedenheit des Unterrichtsstoffes, der die Abtheilung gleicher Schüler bald mehr bald weniger streng fordert, und die verschiedenen Fortschritte, welche die einzelnen Schüler in verschiedenen Pensen schon vermöge verschiedener natürlicher Begabung für dies oder jenes Fach machen, scheint fast für jedes Unterrichtsfach eine neue Abtheilungsweise nöthig und wohl dadurch die ganze Einrichtung sehr künstlich und complicirt zu machen. In höheren Lehranstalten mit nicht überfüllten Classen, namentlich auch in Privaterziehungsanstalten (wie vormals das Fellenberg'sche Institut in Hofwyl bei Bern) mag es angehen, für jedes Fach besondere Classenabtheilungen zu treffen, weil man da über viele Zeit und verhältnismäßig eine weit größere Anzahl Lehrer zu verfügen hat (vgl. den Art. Classensystem); in der gewöhnlichen Volksschule ist es unausführbar. Es ist aber auch nicht nöthig. Um sich über das Bedürfnis von mehr oder weniger Abtheilungen klar zu werden, darf man sich nur erinnern, daß der Unterrichtsstoff theils ein solcher ist, der die Receptivität des Schülers vorzugsweise in Anspruch nimmt, theils ein solcher, der von dem Schüler selbst producirt werden muß. Das Lehr- und Lerngeschäft in der Schule zerfällt demnach in theoretischen Unterricht und in praktische Uebungen. An ersteren können ohne Zweifel viele Schüler zugleich mit Nutzen Theil nehmen, wenn sie auch unter sich merklich verschieden sind, vorausgesetzt, daß sie im Stande seien, dem Vortrage des Lehrers zu folgen, und daß der Lehrer sie in gehöriger Aufmerksamkeit erhalten könne. Bei dieser Art des Unterrichts ist mithin die Abtheilung der Schüler weniger durch den Stoff, als durch die etwa nöthige Verschiedenheit der Lehrart und des Lehrtones bedingt, was jedenfalls nicht viele Abtheilungen erfordert. Die Rücksicht, die Schülermasse zusammenzuhalten und miteinander vorwärtszuführen, muß also überwiegen. Bei den Uebungen, wo jeder Schüler für sich oder nur mit ganz wenigen zusammen arbeitet, kann auch eine größere Anzahl von Abtheilungen weder schaden noch das Geschäft erschweren, vielmehr nur leichter machen und sicherer zum Ziel führen. Hier sind viele kleine Abtheilungen am Platze, deren jede Schüler enthält, welchen die gleiche Uebung aufgegeben werden kann.

Aus dem Gesagten folgt: der Lehrer muß seine Classe auf zweierlei Weise abtheilen, 1) in 2—3 größere Abtheilungen, welche er, weil sie auf verschiedenen Lehrstufen stehen und verschiedene Lehrweise, verschiedenen Lehrton erfordern, in allen oder doch den meisten Fächern getrennt unterrichtet; 2) jede dieser Abtheilungen für alle diejenigen Fächer, wo es auf möglichste Uebung jedes Einzelnen abgesehen ist, in mehrere kleine, wogegen er sowohl beim theoretischen Unterrichte, als bei Uebungen, die ein gleichzeitiges Mit- und Nebeneinanderarbeiten vieler, Schwächerer und Weitergekommener, zulassen — wie die Uebungen im Schönschreiben, Zeichnen u. a. — die ganze Abtheilung zusammenhalten wird.

Der dritte Punct betrifft das Wie? der gleichzeitigen Beschäftigung aller Abtheilungen. Hier ist wieder zu unterscheiden zwischen den Haupt- und Unterabtheilungen. Die Hauptabtheilungen bedürfen verschiedenartigen Unterrichtsstoff, die Unterabtheilungen arbeiten in dem gleichen Gegenstande, aber auf verschiedenen Stufen oder mit verschiedenen Aufgaben und Uebungen. Da der Lehrer sich immer nur mit einer der Hauptabtheilungen unmittelbar und mündlich lehrend abgeben kann, so folgt von selbst die Nothwendigkeit, laute und stille Pensen zu unterscheiden, und derjenigen Abtheilung, welche nicht gerade den unmittelbaren Unterricht des Lehrers empfängt, ein stilles Pensum zuzutheilen. Solche stille Pensen sind theils Vorbereitungen auf den folgenden Unterricht, theils Wiederholung und Einprägung des früheren Unterrichtes, theils Uebung einer Fertigkeit, theils Anwendung des Gelernten in Bearbeitung von Aufgaben (z. B. Rechenexempel, geometrische Aufgaben, Aufsätze u. dgl.). Was hievon am besten sich dazu eignet, wird der Lehrer zu Hausaufgaben bestimmen, das Uebrige aber in die genannten stillen Beschäftigungen verlegen. Da aber die meisten Unterrichtsgegenstände Elemente solcher stillen Pensen enthalten, so hat der Lehrer bei der Zutheilung derselben an die von ihm nicht unmittelbar unterrichtete Abtheilung auf solche zu reflectiren, deren Beaufsichtigung sich am leichtesten mit dem Gegenstande verträgt, welchen er mit der andern Abtheilung vorzunehmen gedenkt. Während daher die eine der Abtheilungen den unmittelbaren Unterricht des Lehrers empfängt, hat die andere oder haben die anderen (im Ganzen oder in mehreren Unterabtheilungen) stille für sich etwas zu lesen, zu repetiren, zu präpariren, zu memoriren oder eine schriftliche Aufgabe (Uebersetzung, Aufsatz ꝛc.) zu fertigen, oder endlich gruppenweise unter Aufsicht und Leitung eines aufgestellten Mitschülers eine mündliche Uebung (halblaut) oder eine schriftliche (leise) vorzunehmen. Auch die Hauptabtheilung, die der Lehrer unmittelbar unterrichtet, kann er entweder gemeinsam unterrichten und üben, oder er kann auch sie in Gruppen (Kreisen, Unterabtheilungen) unter seiner speciellen Leitung mit Aufgaben beschäftigen. Ersteres eignet sich vorzugsweise für den religiösen und historischen Stoff, auch Zeichnen, Singen, Lesen, letzteres vorzugsweise für den Unterricht in der Mathematik (Zahlen- und Raum-Größenlehre).

Was den vierten Punct, das Verhalten des Lehrers bei dem Doppelunterrichte betrifft, so ist leicht zu erachten, daß dabei größere Ansprüche an die Gewandtheit, Umsicht und Energie des Lehrers gemacht werden, als bei dem einfachen Unterrichte einer ungetheilten Classe. Während er in letzterem Falle seine ungetheilte Aufmerksamkeit der Classe zuwenden und seine Gedanken auf den zu behandelnden Gegenstand concentriren kann und soll, so muß bei dem Unterrichte in Abtheilungen von ihm gefordert werden, daß er seine Aufmerksamkeit zwischen beiden Abtheilungen theile, um die eine zu unterrichten, die Selbstthätigkeit und Ordnung der andern zu überwachen. Während er zu der einen Abtheilung mit dem Munde spricht, muß er zu der andern mit den Augen reden. Kurz seine Persönlichkeit muß beide Abtheilungen in beständiger reger Thätigkeit erhalten. Und dies ist nicht ganz leicht, wenn es dem Zwecke entsprechen soll. Denn in der Abtheilung, die sich mit einem stillen Pensum selbst zu beschäftigen hat, giebt es immer einige, denen mit dem Aufhören des unmittelbaren anregenden Einflusses des Lehrers auch die Lust und Kraft zum Lernen ausgeht. Diese namentlich in solchen Stunden nicht nur im Auge zu behalten, um sie von gänzlichem Nichtsthun oder gar Störung des Nachbarn — der Folge des Nichtsthuns — abzuhalten, sondern auch ihnen durch Nachsehen und nöthige Fingerzeige das Abschreiben von anderen überflüssig oder unmöglich zu machen, ist also die Aufgabe des Lehrers, was neben der Hingebung an die zu unterrichtende Abtheilung gewiß eine große Lebendigkeit des Geistes neben umsichtiger Ruhe im Aeußern erfordert. Noch schwerer wird natürlich die Aufgabe, wenn der Lehrer die Hauptabtheilung, die er selbst unterrichtet, auch in Unterabtheilungen (Gruppen) getheilt hat. Dieses kann wohl mit Glück nur von einem Lehrer versucht werden, der neben den schon genannten Eigenschaften nicht

nur bei seinen Schülern großes persönliches Ansehen genießt, sondern auch den Gegenstand des Unterrichtes (mathematische Aufgaben rc.) vollkommen beherrscht und in genau abgestufte Uebungen zu bringen weiß. Er muß die nicht allzuhäufige Kunst verstehen, mit jeder der kleinen und großen Abtheilungen in fortwährendem geistigen Verkehre zu stehen, so daß er an dem Lerngeschäft einer jeden Gruppe Antheil nimmt, ohne darüber der anderen zu vergessen. Besitzt er diese Gewandtheit nicht, so wird er besser thun, die ganze Abtheilung beisammen zu lassen, oder sich zur Leitung der einzelnen Abtheilungen der Monitoren zu bedienen, oder wenigstens die zweite Hauptabtheilung nur mit Schreiben und Aehnlichem zu beschäftigen. Kaum dürfte noch nöthig sein, die Bemerkung zu machen, daß die ganze Schulzeit gleichmäßig unter die beiden Hauptabtheilungen so zu vertheilen ist, daß jede derselben ebenso lange vom Lehrer unmittelbar unterrichtet wird, als die andere. (Vgl. auch die Artikel Helfersystem und wechselseitige Schuleinrichtung.) *) **G. A. Riecke.**

Dorfschule, s. Landschule.

Dramatische Aufführungen. Nachdem schon im Mittelalter die Mönche an Stiftungstagen der Klöster und an Gedenktagen der Heiligen geistliche Komödien mit ihren Schülern aufgeführt hatten, wurde es unter dem Einflusse der wieder belebten Wissenschaften am Ende des 15. und zu Anfange des 16. Jahrhunderts allgemeine Sitte, in den lateinischen Schulen die Komödien des Terenz und zum Theil auch des Plautus durch Schüler darstellen zu lassen. Wenn daneben auch frühzeitig griechische Aufführungen erwähnt werden, namentlich die Dialoge des Lucian und einzelne Stücke des Aristophanes, so behielten doch, da es dabei hauptsächlich auf Fertigkeit im Lateinsprechen abgesehen war, die lateinischen Dramen den Vorrang. Insbesondere war Terenz, der bis ins 18. Jahrhundert hinein wunderbar genug für den rechten Sittenlehrer galt, der Lieblingsschriftsteller der Humanisten. Die Reformatoren hatten in ihrer Schulordnung das Auswendiglernen des Terenz ausdrücklich empfohlen. „D. Cellarius fragte Dr M. Luther um Rath: Es wäre ein Schulmeister in Schlesien, nicht ungelehrt, der hätte ihm furgenommen ein Komödien im Terentio zu agiren; Viel aber ärgerten sich dran gleich als gebührte einem Christenmenschen nicht solch Spielwerk aus heidnischen Poeten. Was er Dr Lutherus davon halt? Da sprach er: Komödien zu spielen soll man um der Knaben in der Schule willen nicht wehren, erstlich daß sie sich üben in der lateinischen Sprache; zum andern daß in Komödien feinkünstlich erdichtet, abgemalt und gestellet werden solche Personen, dadurch die Leute unterrichtet und ein jeglicher seines Amtes und Standes erinnert und vermahnet werde, was einem Knecht, Herrn, jungen Gesellen und Alten gebühre und für die Augen gestellt aller Dinge Grad, Aemter und Gebühren, wie sich ein jeglicher in seinem Stande halten soll, wie in einem Spiegel. Zudem werden darinnen beschrieben und angezeigt die listigen Anschläge und Betrug der bösen Bälge u. dsgl., was der Aeltern und jungen Knaben Art sei, wie sie ihre Kinder zum Ehestande ziehen und halten, wenn es Zeit mit ihnen ist rc. Solches wird in Komödien furgehalten, welches denn sehr nutz und wohl zu wissen ist." (Luthers Tischreden, herausgeg. von Förstemann und Bindseil. Berlin 1848. Bd. IV, S. 593). Die Kursächsische Schulordnung von 1580 sagte ausdrücklich: „Plauti et Terentii comoedias sollen sie die Knaben jährlich spielen lassen und solchergestalt sie an das zierliche Lateinreden gewöhnen." Der berühmte Rector Joh. Sturm in Straßburg wollte, daß das Schultheater keine Woch lang unbenützt bliebe und daß die Schauspieler in der Prima Roscii sein sollten. Er ließ alle Stücke des Terenz ohne Ausnahme spielen, daneben Plautus und Aristophanes. Dasselbe that Georg Rollenhagen in

*) Vgl. den Art. Classentheilung. Doppelunterricht im engeren Sinn d. h. gleichzeitiges Unterrichten von zwei Abtheilungen in verschiedenen Fächern durch Einen Lehrer ist höchstens etwa in der Art möglich, daß der Lehrer der einen Abtheilung etwas dictirt, während er mit der andern rechnet u. dgl.; aber der Lehrer wird dabei sehr angestrengt und die Schüler leicht zerstreut. D. Red.

Magdeburg und viele andere Rectoren der damaligen Zeit. Obwohl es nicht an einzelnen Stimmen fehlte, die auf die sittlichen Gefahren hinwiesen, die von diesen Stücken der Jugend drohten, so fand sich doch die große Mehrzahl der Humanisten, unter denen es Männer von der höchsten Strenge des Glaubens gab, mit der sittlichen Frage leicht ab. Neben Terenz wurde durch das ganze 16. und 17. Jahrhundert in den Schulen auch eine große Zahl neu lateinischer Dramen zur Aufführung gebracht, die von den Humanisten verfaßt waren. Es genüge hier außer an Reuchlin und Celtes, die darin die Vorbilder wurden, an Xystus Betulius, Naogeorg, Macropedius, Nicodemus Frischlin und Martin Heineccius zu erinnern. Der ursprüngliche Zweck der Schulbildung wurde dabei zu dem allgemeineren sittlicher und kirchlicher Bildung erweitert. Man bearbeitete vorzugsweise biblische Stoffe aus dem alten und neuen Testamente oder verfaßte kirchliche Tendenzstücke, die unmittelbar in die großen Kämpfe der Reformation eingriffen. Da man sich aber bald überzeugte, daß man, um auf das Volk zu wirken, deutsch reden müße, entstand neben jenen lateinischen Dichtungen ein vollständiges deutsches Drama, das aus der Bibel und dem Kampfe der Reformatoren entlehnt von der lebendigsten Theilnahme des Volkes getragen wurde und sich hauptsächlich als Schulkomödie ausbildete. Luther mochte es gerne sehen, daß die Thaten Christi in den Schulen, lateinisch und deutsch, ordentlich und unverfälscht zusammengestellt, aufgeführt werden propter rei memoriam et affectum junioribus augendum. Da er sogar in den Vorreden zu Judith und Tobias diese Bücher, so wie einige andere spät entstandene Stücke des alten Testamentes für Dramen erklärt hatte, die nachmals in die prosaische Form übertragen auf uns gekommen seien, beriefen sich unzählige Geistliche und Schulmeister für die von ihnen dramatisirten biblischen Geschichten auf seine Auctorität. Allmählich wurde die ganze heilige Geschichte dramatisch behandelt und in den Schulen zur Aufführung gebracht. Aus dem alten Testamente waren die Geschichten von Tobias, Judith, Susanna, Daniel, Esther und einige andere besonders beliebt. Aus dem neuen Testamente fand der verlorene Sohn die zahlreichsten Bearbeiter. Unter den Dichtern sind hauptsächlich Paul Rebhun, Joachim Greff, Johann Ackermann, Georg Rollenhagen zu nennen. Diese geistlichen Komödien sollten ein Tugend- und Lasterspiegel für die Jugend sein „weil allweg dasjenige so ein Mensch mit eigenen Augen siehet, einem mehr zu Gemüth gehet, und in besserem Gedächtnis bleibet, denn was man nur höret." Zuweilen wird auch Förderung der öffentlichen Beredtsamkeit und geselligen Bildung als Zweck der Komödien bezeichnet. „Die Knaben werden dadurch kühne, für die Gemeine zu reden, lernen fein aus dem Munde sprechen, lernen sich auch bei den Leuten fein schicken." (Melchior Newkirch in der Widmung zu seinem Stephanus. Braunschweig 1592).

Dergleichen Aufführungen fanden im 16. Jahrhundert in fast allen Schulen Nord- und Mitteldeutschlands statt. In Süddeutschland blühte besonders das theatrum academicum zu Straßburg.*) Die Bühnen wurden in den Sälen der Schulen, auf dem Markte, im Rathhause und selbst in den Kirchen aufgeschlagen. Lehrer und Geistliche spielten nicht selten mit. Die Theilnahme der Schüler erstreckte sich zuweilen bis auf 6jährige Knaben herab.

Die Jesuiten, die sich bald dieses pädagogischen Bildungsmittels bemächtigt hatten, statteten ihre Aufführungen mit dem höchsten Glanze aus. Sie ließen aus sittlichen Gründen Plautus und Terenz nicht zu und gaben nur eigene Stücke. Der öffentlichen Preisvertheilung gieng in ihren Schulen jedesmal „eine komische Handlung" vorher.

Neben diesen kunstgemäßen Darstellungen kommen auch dramatische Aufführungen zur Weihnachtszeit vor, die aus unmittelbar volksthümlicher Sitte hervorgegangen waren. Die „heilige Christfahrt", ein Umzug Christi mit seinen Engeln und Knechten, unter denen Rupert nie fehlen durfte, wurde von Schülern und Lehrern, die eine Einnahme

*) Vgl. auch das Ulmer Programm 1858. S. 16.

daraus zogen, am Weihnachtsabend aufgeführt. Der Zug sprach in den Häusern vor und vollzog bei den Kindern die Christbescheerung. Daneben fanden aber auch Aufführungen wirklicher Weihnachtskomödien statt, die die Geburt des Herrn selbst behandelten. Namentlich läßt sich diese Sitte aus Thüringen nachweisen, wo sie sich bis zu Anfang des 18. Jahrhunderts erhielt. Damals erhoben sich die Geistlichen gegen den vielfach dabei verübten Unfug und gegen die „schädlichen Weihnachts-Larven, so man insgemein heiligen Christ nennet."

Der dreißigjährige Krieg hatte die Pflege des Schuldramas unterbrochen. Nach dem Kriege nahm dasselbe einen neuen Aufschwung, wenn auch in veränderter Gestalt. Schauspiele aus der weltlichen Geschichte, moralische Tendenzstücke, Sing- und Schäferspiele, daneben lateinische für unmittelbare Schulzwecke gefertigte Komödien nach Nepos und Curtius, so wie französische Stücke verdrängten immer mehr die biblischen Stoffe. Der Zweck der geselligen Bildung wurde dabei als der wichtigste hervorgehoben. Leider aber verschmähte man es nicht, auch rohe und unsittliche Productionen — es genüge an die Stargaris (Raumer, Gesch. der Pädagog. II., 101) zu erinnern — Schülern und Zuschauern zuzumuthen.

Auf dem berühmten Schultheater zu Zittau, dessen Geschichte bis 1505 zurückreicht, wurden alle Jahre in der Fastnachtswoche drei Schauspiele aufgeführt. Während die früheren Rectoren — Gerlach, Preil, Keimann — vorzugsweise biblische Stücke gaben, wurde Christian Weise, Rector zu Zittau von 1678—1708, der fruchtbarste und bedeutsamste Vertreter der neuern Richtung. Er verlegte die Spiele in die Michaeliswoche und ließ am ersten Tage ein biblisches, am zweiten ein historisches Stück, am dritten eine freie Erfindung geben. Zuweilen schloß sich als viertes — ganz nach Art der alten Trilogien — ein Possenspiel an. Die Zahl seiner Schuldramen wird auf 100 angegeben. Sein Hauptzweck war praktische Vorbildung fürs Leben. Die Schüler sollten recht reden lernen und zu einer „geziemenden hardiesse" aufgemuntert werden. Er gab dabei Anleitung zu richtiger Pronunciation und Action. Durch den Inhalt seiner Stücke sollten Regeln der Klugheit und Tugend in anmuthigen Reden und Exempeln recommandirt werden. Trotzdem fehlte es nicht an höchst anstößigen und mindestens platten Stellen. Gegen das Ansehen dieser Stücke, die viel in Sachsen gespielt wurden, erhob sich Gottsched, der bei seinen Reformbestrebungen für das Drama hauptsächlich das Schultheater im Auge hatte. Die Stücke seiner „Schaubühne" wurden bald auch auf den beliebtesten Schultheatern zu Görlitz, Annaberg und Zittau aufgeführt. Gottsched erwartete von diesen Aufführungen für die Schulen große Vortheile: Uebung des Gedächtnisses, Unerschrockenheit vor einer großen Versammlung aufzutreten, wohlanständiges Reden und ungezwungene Art in äußerlichen Geberden. Außerdem sollten sie Probiersteine zur Erkenntnis der Fähigkeiten der Schüler werden. „Nur diejenigen werden einmal beliebte und geschickte Prediger, gute Lehrer und angenehme Hofleute werden, die ihre Rollen in den Schulkomödien mit besonderer Anmuth und Lebhaftigkeit spielen können."

So hielt sich die Schulkomödie auch noch im 18. Jahrhundert in Sachsen, Schlesien und einigen andern Ländern, während sie an andern Orten verboten wurde. In Preußen wurde 1718 verordnet: „Komödien und actus dramatici sind in Schulen gänzlich abzuschaffen und dagegen die Jugend zum Peroriren anzuhalten." Das Dresdener Rescript von 1702 behandelte die Frage liberaler: „Wir können auch lassen geschehen, daß des Jahres etwa einmal Komödien oder Tragödien gehalten, die Themate aber hiezu vornehmlich aus der heiligen Schrift oder der historia sacra, nach Gelegenheit aus der historia romana et germanica genommen werden; jedoch daß dabei alle Ueppigkeit und Aergernis, auch Vanität vermieden, sowohl liederliche Weibs- als andere ärgerliche Personen davon bleiben mögen." Die letzten Aufführungen werden aus Berlin (1762), Schleusingen, Hannover (1772 Goethe's Clavigo), Breslau (1783) und Zittau erwähnt.

Neben der Aufführung eigentlicher Komödien kommen von Anfang an in den gelehrten Schulen dramatische Actus vor, die, als das eigentliche Schuldrama außer Gebrauch kam, immer üblicher wurden und den Uebergang zu den jetzigen Redeactus bildeten. Schon früh wurden die Colloquia Erasmi benutzt oder nach ihrem Vorbilde actus dialogici eingerichtet. Ein aufgestelltes Thema wurde mit allem scenischen Apparat nach den verschiedensten Seiten behandelt. Die Redner traten dabei in Costümen auf und mit entsprechenden Attributen versehen. Oft auch hatte der Actus mehr den Charakter der Disputation. Bei fürstlichen Geburtstagen traten die Planeten, Grazien, Musen und andere mythologische Figuren auf. In dem Oster-Actus wurde besonders die Leidensgeschichte des Herrn dramatisch behandelt. Während in Weimar (1700) ein förmliches Drama de condemnatione Salvatoris nostri passionale vom Rector Großgebauer zusammengestellt wurde, hielt man in Arnstadt einen Redeactus über den Ohrenhieb des Petrus. Die Redner sprachen dabei oft in verschiedenen Sprachen und es scheint namentlich Uebung im Lateinsprechen dabei das Ziel gewesen zu sein. Seltsame Stoffe zu dramatischen Actus werden in Zober's Beiträgen zur Geschichte des Stralsunder Gymnasiums erwähnt.

Es ist bekannt, daß in neuester Zeit die königliche Einführung der Antigone einzelne Reproductionen des antiken Dramas in Schulen hervorgerufen hat.

In England finden noch heute allgemein dramatische Aufführungen in den Schulen statt. Nicht bloß einzelne Scenen, sondern ganze Stücke einheimischer oder auch französischer, griechischer und lateinischer Dichter kommen zur Darstellung. Die Westminster-school ist wegen guter Darstellung Terenzischer Stücke lange gerühmt worden (Wiese, deutsche Briefe S. 103). Ueber die Aufführung eines Terenzischen Stückes in dieser Schule berichtet ausführlich J. A. Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands (Halle 1857) S. 93 f. Auch in England ist die Sitte alt. Schon Franz Baco, der Zeitgenosse Shakespeares vertheidigte und empfahl sie angelegentlich. In dem Werke de augmentis scientiarum VI. 4, p. 183 (ed. Francof. 1665) rühmt er die in den Schulen getriebene actio theatralis, wie folgt: memoriam roborat, vocis et pronuntiationis tonum atque efficaciam temperat, vultum et gestum ad decorum componit, fiduciam non parvam conciliat, denique oculis hominum juvenes assuefacit. — Während in England die von gewichtigen Auctoritäten gegen die Sitte erhobenen Bedenken bis heute unbeachtet geblieben sind, ist man in Deutschland nicht zweifelhaft, daß alle die Vortheile, durch welche dramatische Aufführungen in den verschiedenen Zeiten von ihren Pflegern und Vertretern empfohlen worden sind, durch bei weitem größere sittliche Nachtheile überwogen werden. Schon unter den Humanisten des 16. Jahrhunderts erhob sich, allerdings als fast alleinige Ausnahme, Hieronymus Wolf, der bekannte Rector zu Augsburg, gegen dergleichen Schauspiele. Er führte mit Recht an, daß die Schüler dadurch zerstreut unterweilen die übrigen Studien vernachlässigten. Ganz abgesehen von dem Verluste der auf das Abschreiben und Einstudiren der Rollen, so wie der auf die Proben verwandten Zeit, wird in dem Gemüthe des Schülers eine Leidenschaftlichkeit erregt, die sich mit der stillen Sammlung und Concentration seiner Geisteskräfte auf würdigere Objecte des Lernens nicht verträgt. Wie die Vorbereitung Wochen lang alle Sinne und Gedanken gefangen nimmt, so wird sich auch nachher die erregte Phantasie nur allmählich wieder in das alltägliche Geleis zurückführen lassen. Von Kotzebue ist bekannt, daß er, statt seine Lehrstunden zu besuchen, zu Mitschülern schlich, um Pläne zur Aufführung von Komödien zu machen. Was von ihm erzählt wird, daß ihn alle ernste Arbeit anekelte, dürfte auch heute die Folge bei vielen unsrer Schüler sein. Bei Kotzebue führte jene Neigung zum Lustspieldichter, wie es bereits im 17. Jahrhundert häufig geschehen war, daß Jünglinge, die auf den Brettern der Schulbühne mit Erfolg aufgetreten waren, Schauspieler-Truppen sich anschlossen, die wirklich in jener Zeit meist aus Studenten bestanden. So harmlos es ist, wenn die Jugend, von einem natürlichen Nachahmungs-

triebe geleitet, sich gern verkleidet, um die eigene kleine Persönlichkeit in einer fremden Rolle in allen möglichen Größen erscheinen zu lassen, wohl gar auch in geselligen Spielen bis zur extemporirten Dramatisirung sich versteigt, so nachtheilig ist alles Vorbereitete und Einstudirte. Die Jugend hat den Trieb, an einen Charakter sich anzulehnen, der zu ihrer Individualität stimmt. Die Bildungsmittel der Schule bieten ihr aber auch genug der edlen Gestalten aus allen Zeitaltern, aus denen „ein jeder sich seinen Helden wählen" kann. Wollten die theatralischen Aufführungen diesem Triebe Rechnung tragen, so müßten die Rectoren am Ende es machen, wie Christian Weise, der seine Stücke jedesmal für bestimmte Schüler schrieb und die Rollen den vorhandenen Personen anpaßte. Sonst ist es doch unvermeidlich, daß auch Charaktere dargestellt werden müßten, die nur durch die Kunst des Verstellens zu ihrer Wahrheit gelangen können. Wunderbar genug bedient sich Franz Baco a. a. O. zur Vertheidigung dramatischer Aufführungen in Schulen des Beispiels des Vibulenus bei Tacit. Ann. I. 22, der mit großer Beredtsamkeit den pannonischen Legionen eine grobe Lüge vorgetragen und sie so zum Aufstand gegen ihren Feldherrn aufgewiegelt. „Ille vero rem totam tanquam fabulam in scena peregit." Mit Recht bemerkt Raumer (Gesch. der Pädagog. I. S. 349 f.): „Warum hat der sonst so scharfsinnige Mann sein Beispiel nicht vielmehr als schlagend gegen theatralische Aufführungen der Schüler gebraucht, zum Beweis, daß diese Aufführungen gar leicht von einem mimischen Scherz aus zu einer nur zu ernsten Virtuosität im Lügen und Verstellen führen können." — Man hat zu verschiedenen Perioden die dramatischen Aufführungen hauptsächlich durch die Vortheile empfohlen, die sie für die gesellige Bildung gewähren, indem sie an ein unbefangenes und geziemendes öffentliches Auftreten gewöhnen. Ich brauche die schönen Worte nicht zu wiederholen, welche Döderlein („Reden und Aufsätze" Red. XV. über die Gefahren der Verbildung) über die behutsame und schonende Pflege der so vielen Knaben gerade von tieferem Gemüth eigenthümlichen Schüchternheit sagt, da sie in einem früheren Artikel (Blödigkeit I. S. 720 f.) bereits angeführt sind. Die Schule hat sicherere Mittel, jene Blödigkeit mit sanfter Hand zu heilen und überläßt das Uebrige dem Hause und dem Leben. Oeffentliches Auftreten in dramatischen Productionen kann nur geeignet sein, die Eitelkeit zu reizen und die Gefallsucht hervorzurufen. Nicht bloß der Schüler, sondern auch seine Eltern werden von Hoffnungen und Befürchtungen erfüllt sein, was die Leute dazu sagen werden, wie sich der jugendliche Schauspieler ausnehmen und ob er es besser als andere machen werde. Unverständige Beifallsbezeugungen des Publicums werden dem jungen Künstler vollends den Kopf verdrehen und er wird sicher ein ungewöhnliches Gefühl von der Wichtigkeit seiner Person und seiner Leistung bekommen. Wird nicht auch schon die bloße Vertheilung nach Haupt- und Nebenrollen Neid und Misgunst in die jugendlichen Seelen führen müßen? Und welches sind denn die Stücke, die man durch die Jugend darstellen lassen sollte? Den Terenz wird niemand mehr als Sittenlehrer empfehlen und Uebung des Lateinsprechens, so weit es noch dem Zweck höherer Schulbildung dient, wird längst auf anderen Bahnen erstrebt. Die Meisterwerke unsrer Classiker aber, an denen die Nation eines ihrer kostbarsten Kleinode besitzt und an denen die Jugend sich groß ziehen soll, muß man doch wohl höher halten, als daß man sie durch die jungen dramatischen Künstler zur Carricatur entstellen läßt. Und nun gar die eigens für diese Zwecke gedichteten Kinderschauspiele mit ihrem sentimentalen, altklugen und unnatürlichen Ton und ihren moralischen Brühen! Französische Komödien aber, wie sie in höheren Töchterschulen vorzüglich beliebt sind und von denen vertheidigt werden, die der Uebung in französischer Conversation bei Bildung und Erziehung deutscher Jungfrauen das Wort reden, sind das sicherste Mittel, jene zarte Scheu zu durchbrechen, die tief in der weiblichen Natur begründet ist und die, wenn sie einmal von unsaubern Händen angetastet ist, den Dämonen der Eitelkeit und Gefallsucht nur um so unwiederbringlicher verfällt. In dem kleinen Kreise einer Privatschulgemeinde mögen alle jene Nachtheile sich mindern, gänzlich

fern können sie auch da nicht gehalten werden. Gilbert hat in dem Programm der Bender'schen Anstalt zu Weinheim (1848, abgedruckt in der Päd. Revue, 1850, April, S. 136 ff.) dramatische Aufführungen in solchen Kreisen mit warmen und liebenswürdigen Worten vertheidigt und empfohlen. Dort werden dramatisirte Märchen aufgeführt, von den oberen Abtheilungen Scenen aus Schillers Wilhelm Tell, Wallenstein, aus Goethe's Götz, Egmont, aus Uhlands und Grabbes dramatischen Dichtungen. Selbst Gutzkows Zopf und Schwert und Laube's Karlsschüler wurden benutzt. Von andern Privatanstalten ist Aehnliches bekannt. In öffentlichen höheren Schulen begnügt man sich längst mit dem einfachen Redeactus, der neben der Probe einer tüchtigen wissenschaftlichen Leistung zugleich ein behutsames Mittel ist, die Schüler an öffentliches Auftreten und Sprechen vor einer größeren Versammlung zu gewöhnen.

Gegen dramatische Aufführungen durch Schüler hat sich mit Ernst und Nachdruck Palmer in der evangelischen Pädagogik S. 194 ff. ausgesprochen. Von anderer hierher gehöriger Literatur erwähne ich: K. Hase, das geistliche Schauspiel. Leipzig 1858. Palm, Christian Weise. Breslau 1854. Heiland, über die dramatischen Aufführungen im Gymnasium zu Weimar. Ein Beitrag zur Geschichte der Schulkomödie. Weimar, 1858. Zur Geschichte findet sich außerdem ein reiches Material in K. Gödekes Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung (Hannover 1855), in Gödekes Römoldt (Hannover 1855), so wie in den literaturgeschichtlichen Werken von Gervinus und Cholevius, in Raumers Geschichte der Pädagogik und E. Devrients Geschichte der Schauspielkunst.

Heiland.

Dressiren, s. Abrichten.

Drohung, s. Strafen.

Ductus, s. Schreibunterricht.

Dummheit — (= Dunkelheit im Kopf vergl. Weigand Wörterbuch der deutschen Synonymen bei Albern) ist an sich ein Mangel der Urtheilskraft, entweder von Natur als Schwäche der Begabung, oder durch Schuld, da jene Kraft nicht geübt oder falsch gerichtet wird. — Sie unterscheidet sich von der Unwissenheit dadurch, daß diese Mangel an Wissensstoff hat, neben welchem jemand doch in seiner Art gescheidt sein kann, sofern er nur nicht dasjenige nicht weiß, das er wissen sollte, in welchem Fall er ein Ignorant, oder sofern er nicht was er nicht weiß zu wissen scheinen will, in welchem Falle er ein Geck genannt wird: beidemal moralisch fehlend und also tiefer hinein dumm. Weil aber die Urtheilskraft sich an Stoffen des Denkens entwickeln muß, so kann, wer von Natur nicht dumm ist, doch mit der Zeit es werden, wenn er unterläßt, jener den Stoff zuzuführen und sie dadurch zu reizen, daß sie ihr Verstandeslicht leuchten lasse und ausbreite; daher denn aus gescheidten Kindern dumme Menschen werden können, denn die Dunkelheit, welche über den verstandesmäßig unaufgeklärt gebliebenen Gebieten des Geistes liegen bleibt, wirft ihre Schatten zurück und trübt auch das vorhandene Licht, und je mehr Unaufgewecktes in einem Gemüth bleibt, desto größerer Anlaß ist auch für das Wachere, endlich einzuschlummern. Es mag zugleich den Menschen und ihren Erziehern ein warnendes Symbol sein, daß z. B. junge Lämmer gescheidter in die Welt hinein sehen, als ein altes Schaf. — Ferner unterscheidet sich die Dummheit von der Einfältigkeit dadurch, daß diese nur nicht viel, jene aber verkehrt auffaßt, — während Einfalt als Kraft und Wille, ohne Aufwand von prunkendem Verstand gerade auf das Ziel loszugehen, eine Begleiterin der Weisheit und ihr Schild ist; — von der Albernheit dadurch, daß diese in einem mit Witz vermengten Mangel an Urtheilskraft, von der Thorheit dadurch, daß letztere in Verderbnis eines möglicherweise glücklichen Verstandes durch moralische Verkehrtheit besteht, so daß was ein solcher Verstand an Gedanken auferbaut, unter sich präcis und consequent sein kann, aber wegen des lockeren Fundamentes sich verschiebt und baufällig wird; daher die Schrift als der Weisheit Anfang die Furcht Gottes nennt, durch welche auch in Wahrheit die Gründe des Lebens fest und geebnet werden, Thoren aber nennt sie diejenigen, welche in ihrem

Herzen sprechen: es ist kein Gott. Man muß ordentlich Verstand haben, wenns in der Thorheit ein Stück geben soll. (Vergl. die feinen Bemerkungen in Kants Anthropologie).

Ob ein Zögling dumm sei, fällt in der Regel nicht schwer zu erkennen. Schwieriger ist die Heilung oder Verminderung dieses Fehlers, namentlich darum, weil dazu neben richtiger Diagnose viel Geduld und Beharrlichkeit erfordert wird. Fürs erste ist zu unterscheiden, ob einer allgemein oder nur in gewissen Fächern, ob im Leben und Thun oder nur im Lernen dumm (vernagelt) ist. Allgemeine D. wird in der Regel einen merkbaren Zusammenhang mit physischen Ursachen haben, seis mit angeborenen und bleibenden (Hirnarmut) seis mit in der körperlichen Entwickelung begründeten und vorübergehenden, und ist hier mit Gewalt nichts zu erzwingen, in letzterem Fall auch keineswegs zu verzweifeln, sondern mit Geduld die Urtheilskraft zu üben und derselben möglichst beizukommen auch auf Nebenwegen — sinnliches Interesse, Bilder u. dgl. Denn es ist kein Zweifel, daß auch schwache Gaben gesteigert werden können, gleichwie einem ungünstigen Boden doch noch ein Pflanzenwuchs abzugewinnen ist, wobei sich der Humus mit vermehrt. Partielle D. scheint zuweilen fast ein nothwendiges Seitenstück zu außerordentlicher partieller Befähigung zu sein, wie bei Mathematikern gefunden wird, daß es ihnen an der Urtheilskraft für Geschäfte fehlt; bei näherer Betrachtung aber wird sich häufig zeigen, daß vielmehr die Urtheilskraft nur schlummert aus Mangel an Interesse, als welches ganz von den Zahlen, wie zuweilen bei Gelehrten von Büchern, absorbirt wird und also jene nicht in Bewegung setzt, ansonst ein solcher Mensch mit völlig unterbundener Ader des Urtheils ein Rechensimpel genannt wird. Zuweilen ist jene partielle D. nur ein Nochnichtaufgeschlossensein der Fassungskraft für ein bestimmtes Fach, wie z. B. die Fähigkeit zur Geometrie lange schlummern kann, während die für Sprache ꝛc. schon weit gebildet ist. Ist jedoch ein Schüler im Leben und Thun gewandt, im Lernen stumpf, so muß in der Regel auf Trägheit geschlossen werden, denn jenes beweist, daß Urtheilskraft vorhanden, jedoch annoch nur von einem unmittelbaren Interesse in Bewegung gesetzt ist. Indessen spricht sich in der D. oftmals auch nicht sowohl Mangel an Willen als an Muth aus, sei es von Natur oder in Folge einer einschüchternden, liebeleeren Erziehung (vgl. Bormann, Unterrichtskunde S. 4); der Schüler ist schüchtern zum Denken, wagt nicht zu urtheilen, kommt nicht nach, und in dieser Hinsicht versündigen sich ungeduldige Lehrer indirect durch rasches Voranmachen mit den Fähigsten an den Mittleren und Wenigfähigen, direct aber durch rauhe und noch mehr durch verächtliche Behandlung, und geschieht wohl nicht selten, daß sie durch „Dummkopf"-schelten Dummköpfe bilden, und den „Esel" in die Schüler hineinschreien, welchen sie herausklopfen wollen. Viele Marodeurs sind immer ein Zeichen von schlechter Heerführung. Weckung des Interesses und Ermuthigung sind, neben der Uebung und neben der Bekämpfung des trägen Willens durch Strafen die auf Heilung der mangelhaften Urtheilskraft gerichteten Mittel. Und man soll es hierin nicht zu leicht nehmen noch sich etwa damit trösten, daß ja das Kind sonst brav sei; denn im späteren Leben wenigstens geht D. nicht ungerne mit Bosheit zusammen, die als Zorn und Rache der Geistigschwachen gegen die Ueberlegenen eine Art von Nothwehr üben will.

Es giebt jedoch auch eine Dummheit, welche nicht aus Schwäche und Mangel, sondern eher aus geistigem Ueberfluß entsteht. Nicht jeder hernach berühmt gewordene Mann war ein Wunderkind; man weiß von mehreren, die als Knaben nichts versprachen und für stumpf und müßig oder für träumerisch in den Schulbänken saßen, unter den Kameraden liefen. Da ist, als sammelte sich der Geist im Stillen, ehe er vor der Welt sich zeigen soll; die Fülle des in Keimform Vorhandenen läßt es nicht alsbald zu einer Ordnung und Klarheit kommen, und wenn Verstand und Urtheilskraft die Münzmeister sind, welche das Metall zum Weltverkehr ausprägen, so ist der Genius ein Bergmann, der erst ungesehen tief unter dem Boden das mit Erde und schlechtem Gestein vermischte Gold ergräbt. Man hat leichter gescheidt sein, wenn man oberflächlich ist; in welchem Gründliches wogt, der braucht Zeit zur Abklärung und

Berichtigung der Gedanken durch den Verstand; es ist wie in einem Haus, da wenig Geräthe mit wenig Mühe, vieles und edles aber mit vieler geordnet und vertheilt wird. Wie daher aus gescheidten Kindern dumme Menschen werden können, so auch umgekehrt — und oft zu großer Verwunderung der früheren Lehrer aus dummen gescheidte. — Rousseau übertreibt zwar, aber er sieht im wesentlichen das Richtige, wenn er sagt: rien n'est plus difficile que de distinguer dans l'enfance la stupidité réelle de cette apparente et trompeuse stupidité qui est l'annonce des âmes fortes; ... toute la différence qui se trouve entre celui qui a du génie et celui qui n'en a pas, est que le dernier n'admet que de fausses idées, et que le premier n'en trouvant que de telles n'en admet aucune; il ressemble donc au stupide en ce que l'un n'est capable de rien, et que rien ne convient à l'autre..... L'apparente facilité d'apprendre est cause de la perte des enfants. On ne voit pas que cette facilité même est la preuve qu'ils n'apprennent rien. Emile Livre II nach der Ausg. v. Auguis Paris 1824. I. S. 176. (vgl. Raumer Gesch. d. Päd. 2. Theil 2. Aufl. S. 239. Wolf, Consilia scholastica S. 79). Nicht selten hat das langsam in die Höhe Wachsen seinen Grund im Tieferwurzeln, das späteres solides Wachsthum vorbereitet, und es ist merkwürdig zu sehen, wie manche Seelenpflanze lange in sich verschlossen bleiben muß, bis sie sich aufmachen darf und dann aber auch das Licht mit vollen Zügen in sich nehmen kann.

Darum mag es auch die Schwaben nicht eben verdrießen, als die Dummen zu gelten, die erst im vierzigsten Jahre gescheidt werden. Nennt doch Arndt (Versuch in vergleichender Völkergeschichte 2. Aufl. S. 382 u. f.), die Dummheit eine „recht schwäbische Tugend," weiß aber so viel Tröstliches und Liebes davon zu sagen, daß uns Schwaben eigentlich schon die Bescheidenheit verbietet, sie allein für uns haben zu wollen, sondern müßen den Bruderstämmen auch ihren Theil daran gönnen, einem jeglichen nach seiner Art, wenns auch dabei verbleiben soll, daß wir beim Feldzug dummer (Schwaben-) Streiche die Reichssturmfahne vorantragen als die hierinnen „deutschesten Deutschen."

A. Hauber.

Duzen, s. Achtung.

Dänemark.*)

E.

Ekel, s. Abneigung.

Egoismus, s. Selbstsucht.

Ehe. (Vgl. auch den Art. Familie.) — Für dieses wichtige Capitel der Moral, der Rechtskunde und der Culturpolitik müßte auch die Pädagogik schon darum eine Stelle offen haben, weil die Ehe selbst für beide Gatten eine unvergleichliche Erziehungsanstalt ist; wenn es glückt, so kann ein rechter Mann bei seiner Frau, und vielleicht noch häufiger eine gescheidte Frau bei ihrem Manne Dinge zu Stande bringen, die vor Zeiten Vater und Mutter, Präceptoren und Principale durchzusetzen sich vergebliche Mühe gemacht hatten. Von diesem Segen der Ehe, so wie von den übrigen Seiten dieses Instituts, die von den genannten anderweitigen Wissenschaften beleuchtet werden, reden wir jedoch selbstverständlich hier nicht. In den Bereich der Pädagogik gehören vielmehr bloß die drei Fragen: 1) in wie fern überhaupt Ehe und Kindererziehung ihrem innern Wesen nach zusammenhängen; 2) in wie weit specieller die Schließung eines Ehebundes und das Benehmen der Gatten gegen einander ein für die Kinder und deren

*) Wir haben unter „Dänemark" auf das Ende des Buchstabens D verwiesen, da wir zu der Hoffnung berechtigt waren, den Artikel über das dänische Unterrichtswesen hier geben zu können. Allein wir sehen uns ohne unsere Schuld in dieser Hoffnung getäuscht und so bleibt uns nichts übrig, als diesen Artikel erst später unter „Skandinavien" nachzubringen.

Gedeihen wichtiges Moment sei; und 3) ob es mit zur Lösung der ganzen Erziehungsaufgabe zu rechnen sei, auch der Kinder eigenes dereinstiges Eintreten in den Ehestand im Auge zu haben, somit sie hiefür irgendwie direct oder indirect vorzubereiten.

1) Wenn eine Ehe mit einem Kinde gesegnet wird, so wird dadurch der sittliche Gehalt derselben um einen Factor reicher. War nämlich schon durch das ethische Wesen der Ehe, — durch die Heiligung ihres Bandes zu einem unauflöslichen, durch das freiwillige Sich-binden der Liebe, wodurch diese zur Treue wird, — die animalische Seite der Ehe, ihre nothwendige Naturbasis versittlicht und verklärt, so daß die eheliche Geschlechtsgemeinschaft nicht mehr die Befriedigung wilder Begierde, sondern als rückhaltsloseste Hingebung auch die höchste Bethätigung der Liebe und somit je für den andern Theil das höchste Innewerden derselben ist: so tritt mit der Hoffnung auf eines Kindes Geburt und mit dieser selbst ein neues Pfand gegenseitiger Liebe hinzu; die Liebe der Zwei wird Person in einem Dritten; im Kinde empfängt der Gatte vom Gatten sein eigenes Wesen zurück, aber in geheimnisvollster und doch erkennbarer Weise verschmolzen mit dem Wesen des Gatten.*) Diese zwei Naturen, die väterliche und mütterliche, entwickeln sich nun im Kinde nach ihrer Verbundenheit zu einem einheitlichen Personleben auch dann, wenn Vater und Mutter bald nach des Kindes Geburt sterben, von ihnen also keine persönliche Einwirkung geistiger Art möglich ist, sie dem Kinde also nichts als das Leben gegeben haben. Aber dieser Fall, der immer als schweres Unglück empfunden wird, kann auch nur als Ausnahme gelten; die Regel dagegen ist und muß sein, daß diejenigen, die durch einen physischen Act dem Wesen des Kindes ihr eigenes Wesen eingepflanzt haben, auch auf die Entwicklung desselben im gebornen Kinde mit allen Mitteln einwirken, die der menschlichen Natur im ganzen Umfang ihrer Kräfte verliehen sind. Es gehört zur Versittlichung der Zeugung, daß ihr von Seiten der Zeugenden die Erziehung folgt; ebenso gewiß wird auch jene Entwicklung des Kindes nur dann eine gesunde und naturgemäße sein, wenn dieselben Factoren, die es abbildlich in seiner Person vereinigt trägt, in lebendiger Gegenwart fortwährend auf dasselbe einwirken, und das um so mehr, je mehr die entgegengesetzten Pole, die in des Kindes Wesen durch die Einheit eines Personlebens verbunden sind, in der Ehe durch die Liebe der beiden Gatten zu einander sich ausgleichen. Das alles fällt weg, wenn das Kind nicht unter dem Schirm und Schatten der Ehe aufwächst, also, wenn entweder die Eltern ihr Kind weggeben (wovon hier nicht weiter zu sprechen ist), oder wenn sie gar nicht ehelich verbunden sind. In letzterem Falle wird meist das Kind, dessen Dasein als eine unerwünschte Last, als Verräther der Schande, als eine Art Strafe empfunden wird, schon gar nicht Gegenstand der Liebe beider Eltern sein; und wenn es auch dies wäre, so fehlt doch die volle Lebensgemeinschaft der Eltern, die allein dem Kind eine wahre Heimat, ein Vaterhaus bereitet, das nimmermehr ersetzt wird, wenn auch ein vornehmer Herr die Existenz seiner natürlichen Kinder sichert oder ihnen sogar Gold und Ehren zuwendet. Es darf daher schon aus diesem Grunde, in favorem prolis, ein geordneter Staat schlechthin weder Concubinate noch wilde Ehen dulden; Schwängerung und Ehebruch kann er nicht hindern, aber er sollte schon um der Früchte solch unerlaubter Verbindungen willen mit ganz anderem Ernste dawider strafend auftreten, als es modernen Staatskünstlern einer frivolen Laxheit zufolge gefallen hat, zu welcher das Schreiber- und Junkerregiment mit einer gewissen Art des modernen Liberalismus brüderlich zusammenwirkte. Wäre vollends die von einer liederlichen Rotte beantragte und anticipirend auch vollzogene Emancipation des Fleisches, somit auch die Emancipation vom Ehebande zu Recht gelangt, so würde man bald erlebt haben, daß statt eines Volkes

*) „Wie wunderbar hat Gott verschlungen
In jedem unser Sein;
Zu lösen ist mir nie gelungen,
Was dein ist oder mein." Zeller, Lieder des Leids.

nur noch heimatloses Gesindel existirt hätte. — Zu obigem kommt aber noch der höhere Gesichtspunct, den die Kirche aufstellt. Wir lassen darüber am liebsten Schleiermacher reden, s. dessen christliche Sitte, S. 341: „Die Geschlechtsgemeinschaft, sofern wir sie auf die christliche Kirche beziehen, hat nur die Tendenz, die des höheren Lebens fähigen menschlichen Einzelwesen fortzupflanzen und zu vermehren. Wird aber so die Erzeugung ganz auf das höhere Leben bezogen, so sind auch Erzeugung und Erziehung in sofern gar nicht zu trennen, sondern ein und derselbe Proceß; denn wo menschliches Leben entsteht im Bereiche der Kirche, da kann es nur gedacht werden als Gegenstand für die Wirksamkeit des heiligen Geistes." Hiernach müßen wir sagen: würde der Ehe nicht auch die Erziehung anvertraut, würde diese etwa für die Kirche in Anspruch genommen, wie sie von andern Seiten für den Staat beansprucht wurde, so hätte die Ehe bloß die hiedurch zur Gemeinheit herabsinkende Aufgabe der Zeugung und Fütterung der Jungen; all ihre sittlichen Kräfte müßten zurückgedrängt werden. — Weiter aber fahren wir mit Schleiermacher a. a. O. fort: „Dann folgt auch unmittelbar, daß die Geschlechtsverbindung in der christlichen Kirche keine Form haben kann, als die monogamische, daß sie nichts sein kann, als Ehe im engeren Sinne des Worts. Sind nun Erzeugung und Erziehung identisch, so ist auch die Erziehung eine gemeinschaftliche; bei einer Mehrheit von Frauen ist es aber nicht möglich, daß die Erziehung dieselbe sei. Jede derselben ist verschieden von jeder andern; jede würde also auch ihren Antheil an der gemeinschaftlichen Erziehung verschieden gestalten und der Mann müßte dadurch in einen wesentlich andern Gang geleitet werden." Dies trifft im morgenländischen Haremsleben nur deswegen nicht zu, weil der Vater sich meist um die Erziehung gar nicht kümmert, also auf seinen Antheil zum voraus verzichtet, somit auch nicht in die Verlegenheit geräth, bei den Söhnen verschiedener Frauen verschiedene Erziehungsprincipien anwenden zu müßen, um den Müttern gerecht zu werden. Von der Pädagogik der Mormonen ist uns noch zu wenig zu Ohren gekommen, als daß wir die Wirkung, die die Polygamie bei jenen Heiligen auf die Erziehung hat, anzugeben wüßten.

2) Was sofort die Schließung eines Ehebündnisses betrifft, so haben im Grund alle die Erfordernisse und Hindernisse, welche sowohl die Moral als die Gesetzgebung in jener Beziehung geltend macht, auch für die aus der Ehe entspringenden Kinder ihre Bedeutung; auch wo kein positives Gesetz hindernd in den Weg tritt, auch wo irgend welche Vortheile dem Gatten Ersatz zu bieten scheinen für wesentliche Mängel, wird die Rücksicht auf die Nachkommenschaft oft davon abhalten müßen, es mit diesen so leicht zu nehmen. Allerdings wird ein Paar, das sich aus Neigung ehelichen will, an die zu erzeugenden Kinder, die vorerst bloß in der Phantasie (oder theologisch gesprochen in lumbis Adami) existiren, gar nicht denken; es wäre geradezu unnatürlich und unanständig, jetzt, wo die beiden sich noch ausschließlich Gegenstand der Liebe sein sollen, schon an die künftige proles zu denken; die Poesie des Brautstandes würde dadurch zerstört. (Darum kümmert sich freilich die römische Kirche nicht, die bei gemischten Ehen alsbald die erst zu erzeugenden Kinder in Beschlag nimmt. Auch wenn, namentlich bei einer zweiten Ehe, die Vermögensverhältnisse erst geordnet werden müßen, so geht die Fixirung des Rechtes über das Zartgefühl, das von jenem Puncte stillschweigen heißt.) Aber wenn die Neigung oder anderweitige Absichten auf Verheirathung mit einem Individuum gehen, an welchem irgend eine der Eigenschaften haftet, die der Erfahrung gemäß eine Ehe entweder überhaupt unglücklich zu machen oder wenigstens für die Nachkommenschaft Unheil zu bringen drohen: dann ist jenes Zartgefühl am unrechten Ort, es muß dem Heirathslustigen auch dieser Punct ins Licht gesetzt und ihm darüber das Gewissen geschärft werden. Dahin gehört nun Folgendes. Bedeutende Ungleichheit des Alters bringt, wenn die Frau der ältere Theil ist, mehr sittliche Gefahr für die Ehe selbst, als für Kinder, weil selten mehr eine Geburt erfolgt; ist aber der Mann ein Greis, die Frau noch jung, so wird sehr zu erwarten sein, daß, wenn auch die Ehe noch fruchtbar ist, doch das Kind schwächlich und der Antheil des Vaters an der Er-

ziehung sowohl der Zeit als der Kraft nach ein geringer sein wird. (An Ausnahmen fehlt es freilich nicht; da Händel geboren wurde, war sein Vater zwei und sechzig.) Schlimmer aber sind gewisse körperliche und geistige Gebrechen, sei es, daß sie sich leicht forterben als Familienübel, sei es, daß sie (wie Blindheit, Taubheit ꝛc.) die Ausübung der Erziehungspflicht theilweise physisch unmöglich machen. In Betreff geistiger Gebrechen ist die Gesetzgebung sehr liberal, da meist nur Wahnsinn als Ehehindernis angegeben wird, die verschiedenen Grade der Geistesschwäche aber nicht specieller berücksichtigt werden; so sagt z. B. die württembergische Ehegerichtsordnung von 1687: Simple und halbthorrechte Leut sollen abgemahnt, jedoch wenn sie nicht ablassen, sonderlich wenn sie ihre Nahrung haben und verstehen, was Ehestand ist, kann ihnen die Ehe gestattet werden. Auch körperliche Gebrechen werden nicht als absolutes Hindernis betrachtet; nach demselben Gesetz solle nicht ein Aussätziger oder sonst mit ansteckender Krankheit Behafteter eine gesunde Person heirathen, während Heirathen zweier Behafteten unter einander hiernach zuläßig erscheinen; Hauber führt (Recht und Brauch der evang. Kirche in Württemberg II. S. 45) einen Fall noch vom J. 1856 an, da zwei Taubstummen gestattet wurde, sich zu ehelichen. Wo aber auch das Gesetz so liberal ist, da müßen, wenn der eigene Verstand und das eigene Gewissen durch etwaige ökonomische Rücksichten zum Schweigen gebracht werden, die natürlichen Vormünder Einsprache thun, so viel an ihnen ist. — Dasjenige Hindernis hingegen, welches in der Ehegesetzgebung eine so bedeutende Rolle spielt, nämlich die Verwandtschaft, hat pädagogisch nur in sofern Gewicht, als erfahrungsmäßig Heirathen zwischen nahen Blutsverwandten, namentlich wenn sie in mehreren Generationen sich wiederholen, auf die geistige und körperliche Kräftigkeit der Kinder eine nachtheilige Wirkung haben. Ist doch als eine der Ursachen des endemischen Cretinismus das Heirathen der Familien unter einander in abgelegenen Ortschaften anerkannt. (S. Bd. I. S. 885). Wenn endlich eine Eheschließung nur unter der Voraussetzung eines gesicherten Nahrungsstandes vom Gesetz zugelassen ist, so muß auch im Interesse der Erziehung diese Bedingung gestellt werden; in einer Ehe, wodurch eine Bettlercolonie gegründet wird, ist auch eine geordnete Erziehung nicht zu erwarten. Ist darin die Gesetzgebung zu lax, so müßen nachher die Rettungshäuser wieder gut zu machen suchen, was das Elternhaus versäumt und schlimm gemacht hat, wenn sich anders noch etwas daran gut machen läßt.

Es ist aber ferner der innere, sittliche Gehalt, den beide Gatten mit in die Ehe bringen, von dem auch die Erziehung abhängt. Setzen wir in dieser Beziehung zuerst die sogenannten Convenienzheirathen und die Neigungsheirathen einander entgegen, so ist unzweifelhaft, daß letztere, wenn sie wirklich auf tieferer Neigung und nicht auf flüchtigen Balleindrücken beruhen, sittlich viel höher stehen, oder vielmehr der göttlichen Weihe der Ehe allein entsprechen; da ist die Ehe Selbstzweck, — Ergänzung der Persönlichkeit des einen durch die Persönlichkeit des andern in der Form absoluter Lebensgemeinschaft auf der Basis sinnlich-geistiger Liebe; — im andern Falle wird sie, werden also die Personen und ebendamit auch implicite die Kinder, die aus ihrer Vereinigung hervorgehen, zum Mittel herabgesetzt und zwar für welche oft so erbärmlichen Zwecke! Allein es wäre zu viel gesagt, wollte man darum die Erziehung in einer Convenienzehe zu einer nothwendig schlechten prädestiniren. Eine Frau, deren Liebe zum Manne vielleicht eine sehr kühle ist, kann dennoch das Kind, das sie ihm geboren, mit der vollen Innigkeit eines Mutterherzens lieben; dasselbe gilt vom Manne. Und wenn in solchem Falle die Erziehung unter der Sprödigkeit, die die elterlichen Gemüther trennt, allerdings schwer nothleiden kann, so ist es doch ebenso auch denkbar, daß grade im Kinde auch die einander noch fernen Elternherzen sich näher kommen, sich begegnen, daß das Kind erst der Engel ist, der die Liebe ins Haus bringt. Wenn freilich die Entfremdung sich dadurch nicht hebt, sondern das heranwachsende Kind von dem einen Theil dazu misbraucht wird, mit ihm Partei zu nehmen gegen den andern (in welchem Falle, der Polarität der Geschlechter gemäß, meist die Töchter zum Vater gegen die Mutter,

die Söhne zu dieser gegen jenen stehen): da wird nicht nur ein Fehler in der Erziehung, es wird ein Verbrechen an der Ehe wie am kindlichen Herzen begangen. — Wo aber auch die Neigung mit voller Kraft und Tiefe vorhanden ist, bedarf sie, um nicht fehl zu gehen, immer noch der ruhigen, nüchternen Prüfung nach dem Maßstabe, den das Sittengesetz darbietet. Berthold Auerbach führt in seinem „Barfüßele“ eine Mutter ein, die ihrem auf die Brautschau ausgehenden Sohne vortreffliche praktische Regeln mitgiebt, damit er ganz in concreto wisse, worauf er seine Beobachtung zu lenken habe; was aber irgend in dieser Beziehung gesagt werden mag, was als empfehlende und willkommene Eigenschaft die Wahl bestimmen oder als übles Attribut von derselben abschrecken soll: es darf immer zugleich als gutes oder schlechtes Prognostikon für die Fähigkeit zur Erziehung betrachtet werden. Einen Trunkenbold, auch levioris maculae, sollte keine rechtschaffene Jungfrau heirathen; würde sie auch den Ekel an dem häßlichen Gesellen überwinden, so soll sie ihren Kindern es nicht zu Leide thun, ihnen einen Vater zu geben, den sie verachten müßen, oder sie in die so große Gefahr zu bringen, daß sie das Laster erben (das sich übrigens, wie so manches andere, oft vom Vater nicht auf den Sohn, sondern auf den Enkel überträgt), oder daß sie, im Rausch erzeugt, lebenslang das Siegel davon in körperlicher und geistiger Schwäche an sich tragen. *) Ein Mädchen aber, das unpünctlich ist, d. h. auf Kleinigkeiten nicht achtet, einen Fleck an ihrem Kleid, einen Papierfetzen, der auf dem Boden liegt, den Staub auf der Kommode u. s. w. gar nicht gewahr wird oder unbekümmert alles das läßt, wo es ist, wird auch als Mutter unreinlich, unpünctlich, salopp sein; wogegen die eitle Närrin ihre Kinder wie aufgeputzte Affen auf die Straße senden und wie Ballettänzer im Salon auftreten lassen wird. Dies nur als Exempel für den allgemeinen Grundsatz, daß, was den Gatten unglücklich macht oder doch unbefriedigt läßt, auch die Erziehung schlecht macht. — So weit freilich wollen wir die pädagogische Rücksicht nicht auf die Gattenwahl einwirken lassen, daß wir mit Plato (im Theätet 149.) die Hebammen als Liebesboten und Brautwerber anstellen möchten, sintemal diese das schärfste Auge dafür haben sollen, welches Paar am besten zusammenpaße, um schöne und tüchtige Kinder zu erzielen; ja, wir dürfen es den Nupturienten selber, wie oben bemerkt ist, nicht einmal zumuthen, positiv auf dieser Seite ein Motiv zu ihrer Wahl zu suchen; aber für Eltern insbesondere ist es um so mehr Pflicht, diesen weder poetischen noch sentimentalen, aber praktisch wichtigen Gesichtspunct in den oben berührten Beziehungen allen nicht außer Acht zu lassen.

Es ist oben schon an die gemischten Ehen und an die Praxis der katholischen Kirche in Bezug auf sie erinnert worden. Auf die rechtliche Seite der Sache einzugehen ist nicht dieses Orts (s. darüber Richter's Kirchenrecht, 4. Aufl. S. 592 f.). Wenn aber auch in neuester Zeit die kirchliche Gesetzgebung, genöthigt durch das rücksichtslose Vorgehen der Ultramontanen, sowohl der Freiheit der Nupturienten als der Würde der

*) Derb ist dieser Punct erörtert von Erasmus in einer Stelle seiner „christlichen Ehe-Institution,“ verdolmetscht durch Joh. Herold, Straßb. 1542. Bl. CLXIX. b., welche wir statt eigenen weiteren Eingehens hersetzen. „Wie wohl die christlich Lehr alle Seelen gleich schätzet, so ist doch nit wenig daran gelegen, in was Teig des Leibs sie verknetet werde. Dann, daß wir etliche sehen, die von Natur jähzornig, rachgierig, niedrig, ist zum meisten Theil offenbar, daß es von des Leibs Anmut erwachset. Darum, wo wir dem Ausrechnen der Natur Glauben geben, so erwächset nit allein, daß etwa etliche Kinder von Mangel wegen der Aeltern blind, lahm, stumpff an Gliedern, schäbig oder sonst wunderbarlich gestaltet geboren werden, sondern daß auch daher kommt, daß etliche toll, unverständig Narren und zu großen Uebeln geneigt sind. Volle Zapfen gebären gemeiniglich tolle Esel; was bewegtere Leut sind, erzeugen zornmütbige; gefräßige henken die fallende Sucht der Frucht gern an. Was Speikatzen und leichtfertig Leut [sind], die gebären gern Sausbuben und Böswicht. (Das Orig. sagt hier blos: scurrilitor ineptientes [gignunt] leves et nequam.) Darum auch ihr christenlichen Eheleut, wöllet ihr Fleiß haben, Kinder zu gebären, so schicket euch mit Leib und Gemüth also, daß ihr wünschen und hoffen möget Kinder, die eures Gleichen seien.“

evangelischen Kirche bessern Schutz gewährt (Belege hiefür s. bei Hauber a. a. O. S. 170): so muß doch von Seiten der Moral und ebenso der Pädagogik das Urtheil über die Schließung einer gemischten Ehe nach wie vor dasselbe, d. h. ein misbilligendes sein; für die Kinder ist sie, was auch über ihre religiöse Erziehung beschlossen sein mag, immer ein Unglück. Entweder muß das religiöse Leben in ihnen, wenn es von der einen oder andern Seite gepflegt werden will, dadurch stets wieder gelähmt werden, daß der Vater selber nicht glaubt noch thut, was die Mutter dem Kind als heilige Pflicht einschärft und mit ihm übt, und umgekehrt. Oder, wenn das Kind dem positiv-religiösen Einflusse des einen von den beiden Eltern folgt, so nimmt in demselben Grade, wie dieser wächst und wirkt, die Liebe und Ehrfurcht gegen den andern Theil ab; daß aber die Tochter den Vater als Ketzer hassen, oder der Sohn die Mutter verlachen soll, wenn sie das Kreuz schlägt oder den Rosenkranz betet, das hat Christus durch seinen Ausspruch Luc. 14, 26 weder geboten noch erlaubt. Nach weltlicher Anschauungsweise wird das alles freilich leicht vermieden, wenn man sich auf jenen höhern Standpunct erhebt, auf dem die Unterschiede der Kirchen und Confessionen als beschränkte Vorstellungen verschwinden. So kann der Indifferentismus nicht nur zwischen Protestanten und Katholiken, sondern auch zwischen Christen und Juden eine friedliche Ehe stiften — was aber dieser Friede ($0 + 0 = 0$) für einen Werth hat und wie lange er dauert, das bleibe hier unerörtert.

Für die Führung der Ehe selbst, für das gegenseitige Benehmen der Gatten haben wir ebensowenig, wie für die Schließung, nöthig, alles das hier zu entwickeln, was von den Ehegatten um des Erziehungszweckes willen gefordert werden muß, da auch in der Ehe selbst alles, was zur rechten sittlichen Führung derselben überhaupt gehört, alle die Tugenden der gegenseitigen Liebe und Achtung, der Schonung und Nachgiebigkeit, der unverwüstlichen Freundlichkeit, die über keinen Zwist die Sonne untergehen läßt, der rücksichtsvollen Aufmerksamkeit, die, statt den eignen Gedanken, Planen oder Phantasien nachzuhängen, vielmehr stets den Gatten auf dem Herzen trägt und es in tausend Kleinigkeiten zu erkennen giebt, wie hoch man ihn hält, — immer zugleich die rechte, warme Atmosphäre bilden, worin die Erziehung allein gedeihen kann. Sieht das Kind einmal einen bösen Blick, den der Vater der Mutter, die Mutter dem Vater giebt, merkt es einmal, daß sie uneins sind und schmollen, hört es Wortwechsel oder gar böse Reden, so ist damit nicht bloß die Achtung, und zwar vor beiden zugleich, schwer verletzt, sondern instinctmäßig wird sich das Kind, weil das Reich nicht vollkommen eins ist, auch emancipiren; solch eine Scene hebt den Glauben des Kindes an die Unfehlbarkeit der Eltern auf, der wesentlich an der Einheit ihres Sinnes seine Stütze hat: es gehen ihm die Augen auf über die menschliche Irrthumsfähigkeit der Eltern, über die Ungleichheit in ihren Meinungen — dadurch sinkt alles, was sie auch sonst sagen, von absoluter zu relativer Gültigkeit herab und von dieser ists in praxi dann nicht weit zur Ungültigkeit. Daß auch noch viel weitere Aergernisse, sei es durch Roheit und Lasterhaftigkeit, sei es durch bloße Unvorsichtigkeit im ehelichen Verkehr, möglich sind, sei hier nur der Vollständigkeit halber angedeutet. Welch einen Riß endlich muß ein Ehebruch, oder auch ohne diesen jede Ehescheidung in die Herzen der armen Kinder machen, deren Eltern auf solchen Wegen gehen! Welch ein entsetzliches Schicksal ist es, wenn dieselben dem einen oder dem andern von Amtswegen zugeschieden werden, da sie doch beiden gehören!

Eigenthümliche Schwierigkeiten bereitet eine zweite Ehe der Erziehung, und zwar in der Regel mehr, wenn den Kindern eine Stiefmutter, als wenn ihnen ein Stiefvater gegeben wird, wohl aus dem natürlichen Grunde, weil der Mann aus Liebe zu seiner Frau deren Kinder leichter auch in seinem Herzen adoptirt, als die Frau den Unterschied zwischen denen vergißt, die sie geboren und nicht geboren. Aber um so mehr ist es Pflicht beider Gatten, bei den Kindern jedes Bewußtsein dieses Unterschieds zum voraus unmöglich zu machen, oder das von bösen Zungen eingeflüsterte Vorurtheil durch die

That zu vernichten. „Du mußt mir die Liebe der Kinder gewinnen und erhalten helfen, mußt hie und da den Ernst und die Strenge über dich nehmen und mir erlauben, zu gewähren und zu mildern" (s. „aus dem Frauenleben" von Frau Wildermuth II. S. 202), das vom Manne zu verlangen, hat eine zweite Mutter das volle Recht. Große Schwäche zeigen in diesem Verhältnis sehr viele Männer darin, daß sie für ihre Kinder erster Ehe gegen eine zweite Mutter gar zu gern Partei nehmen, und dadurch der letztern alle Auctorität bei jenen rauben. Um dieser Schwierigkeiten willen ist jede zweite Ehe für beide Theile ein so schwerer, so verhängnisvoller Schritt, daß man viel weniger begreift, wie unbesonnen (man darf leise vielleicht noch hinzusetzen: oft auch wie unnöthig) so viele zweite, als daß so viele erste Ehen im Jugendleichtsinn geschlossen werden.

3) Die Ehe ist zwar nicht das Himmelreich, somit auch nicht des Lebens höchster Zweck, für den jedes Individuum erzogen werden muß, aber sie ist doch ein irdisches Abbild des Himmlischen, ist die ursprünglichste und einfachste Form gottgeordneter Gemeinschaft, in welcher darum auch das Leben des Einzelnen zu einem relativen Abschluß, zu seinem Höhepuncte gelangt, worin sich, wie die physische, so die geistige Lebenskraft in den edelsten Früchten als eine ausgereifte bethätigen muß. Insofern dürfen wir allerdings sagen: wie die Ehe das Ende des Erzogenwerdens ist, so wird man auch für sie erzogen; der Erzieher nimmt sie auch für den Zögling schon in Aussicht. Locke läßt den Eleven vom Hofmeister begleitet werden bis zur Hochzeit; Rousseau verschafft ebenfalls seinem Emil durch den Hofmeister eine Frau, behält ihn aber auch dann noch bei, bis Emil zur Vaterwürde gelangt; übrigens geräth die so pädagogisch eingeleitete Ehe überaus schlimm und löst sich wieder auf. Riehl führt („die Familie" S. 213) ein altes Gesetz an, wornach Eltern, welche ihre Tochter 25 Jahre haben alt werden lassen, ohne ihr zur Ehe zu helfen, dieselbe nachgehends nicht mehr enterben können, wenn sie zu Fall käme, oder sich wider ihren Willen verlobte; die Eltern hatten somit die anerkannte Pflicht, für die Tochter einen Mann zu suchen. (Vgl. auch Sir. 7, 27.) Das alles drückt den Gedanken aus, daß ein Zusammenhang bestehe zwischen Erziehung und Verheirathung. Können wir ihn aber in solcher Weise nicht realisirbar finden, so ist es auch ebensowenig möglich, der Erziehung um jenes Zweckes willen irgend eine besondere Richtung zu geben. Das war etwa denkbar, als man noch Kinder mit einander verlobte; aber da eben beide erst erzogen werden mußten, so konnte eigentlich keines für das andere erzogen werden, sondern nur für die Idee, die sich der Erzieher von dem dereinstigen Charakter des andern machte. Bestünde vollends die Erziehung für die Ehe nur darin, daß die Tochter von der Mutter in alle Künste eingeweiht würde, einen Mann ins Netz zu ziehen, so wäre das zwar in seiner Art immerhin ein pädagogisches Kunststück, das aber der Ehe selber, falls es wirklich auch gelänge, sie zu Stande zu bringen, schlecht zu Statten käme. Vielmehr: was Sohn oder Tochter aus einer guten Erziehung empfängt, was Geist und Gemüth bildet, das Herz warm und offen, das Auge helle, die Hand geschickt macht, jede löbliche Angewöhnung, jeder tüchtige Lebensgrundsatz — das alles ist, auch wenn dieser Zweck gar nicht direct mitverfolgt wurde, immer zugleich eine treffliche Mitgabe ins eheliche Leben; wogegen alles, was die Erziehung versäumt oder verfehlt hat, geeignet ist, dem künftigen Ehegatten zu einer Quelle des Verdrusses zu werden. Eine Mutter, die den Sohn verhätschelt, ihm alles nachträgt, was er bedarf, ihn an tausend Bedürfnisse gewöhnt, ohne daß er sich selber darum bemühen muß, erzieht ihren Sohn zum künftigen Haustyrannen, zu einem Pascha, dessen Sclavin die Frau zu sein die Ehre hat. Eine Mutter, die der Tochter vorschwatzt, wie reich, wie glücklich dereinst durch sie jeder Mann werden müße, wie er ihr die Hände unter die Füße legen werde, bereitet dem Manne zum voraus ein böses Spiel. Directe Einführung in die Pflichten der Gattin, also unmittelbare Erziehung für die Ehe ist bloß in der Zeit denkbar und vernünftig, die die Tochter als Verlobte noch im elterlichen Hause zubringt.

Palmer.

Ehrenrechte der Lehrer. Unter Ehrenrechten sind solche Rechte zu verstehen, durch deren Ertheilung einem Stande oder einzelnen Personen eine Ehre erwiesen werden soll. Kirsch hat sowohl in seinem deutschen Volksschulrechte, als auch in Hergang's päd. Real-Encyklopädie eine große Anzahl von Ehrenrechten der Lehrer besprochen. Es fragt sich jedoch, ob nach der eben aufgestellten Definition alle dort genannten zu den Ehrenrechten gezählt werden dürfen. Der in dem Worte „Ehrenrecht" liegende Begriff der Ehre ist offenbar nicht berücksichtigt, wenn Vorrechte, die sich aus der Stellung des sie Genießenden oder aus Gründen der Billigkeit ableiten lassen, als Ehrenrechte bezeichnet werden. Wenn z. B. alle diejenigen, denen vom Regenten oder durch eine von ihm dazu beauftragte Behörde ein für Zwecke des Staates errichtetes beständiges öffentliches Amt gegen ein aus der Staatskasse fließendes Einkommen übertragen worden ist, nach den gesetzlichen Bestimmungen eines Staates zu den Staatsdienern gehören, so liegt in der Staatsdienerschaft eines solchen Beamten kein Recht, welches den Namen eines Ehrenrechtes verdiente. Wohl aber könnte von einem solchen geredet werden, wenn den Lehrern, auch wenn sie im Sinne jener gesetzlichen Bestimmung keine Staatsdiener sind, doch die Rechte derselben zuerkannt würden, falls es sich nämlich nicht nur darum handelte, ihnen aus Rücksicht auf ihre spärliche Besoldung die mit der Staatsdienerschaft verbundenen Emolumente (Pension, Wittwenversorgung rc.) zuzuwenden, sondern dem ganzen Stande mit Beziehung auf seine Wirksamkeit mit der Staatsdienereigenschaft ein Zeichen der Anerkennung zu geben. Es möchte jedenfalls nicht leicht zu entscheiden sein, welches Motiv da maßgebend gewesen ist, wo man allen Lehrern — auch denen, welche sich im Gemeindedienste befinden — die Staatsdienerschaft zuerkannt hat. Auch ist nicht zu verkennen, daß sich in dem Streben der Lehrer nach der Staatsdienerschaft die Ansicht ausspricht, es liege darin ein Ehrenrecht. Wir werden uns daher im Folgenden der Aufgabe nicht entschlagen können, von der Staatsdienerschaft der Lehrer als von einem ihrer Ehrenrechte zu sprechen.

Als ein weiteres Ehrenrecht wird die Vertretung des Schulstandes auf den Landtagen bezeichnet; aber abgesehen davon, daß sie wohl nirgends wirklich besteht, würde sie doch, wenn sie irgendwo Statt fände, nur eine Consequenz des Princips der Interessenvertretung, nicht eine ehrende Anerkennung sein. Anders würde es sich mit einem eximirten Gerichtsstande der Lehrer verhalten. Indessen jetzt ist er ja fast überall neuern Rechtsideen gewichen, und wir können ihn daher füglich übergehen. Rechtswohlthaten sind keine Ehrenrechte, sondern haben, wie z. B. das beneficium competentiae, ihren Grund entschieden in der Sorge für die zur gedeihlichen amtlichen Wirksamkeit nöthige Auctorität und für die zur Arbeit unerläßlichen äußern Bedingungen, oder, wie gewisse Vorrechte der aus rückständig gebliebenen Besoldungsgefällen herrührenden Forderungen, in den durch die Spärlichkeit der Lehrerbesoldungen gebotenen Rücksichten, oder, wie das Recht, die Uebernahme von Vormundschaften zu verweigern, in der Billigkeitsrücksicht auf das, was die Lehrer für die Jugend schon im Amte leisten. Aehnliches gilt von allen Befreiungen von Staatslasten (Abgabenfreiheit, Militärfreiheit), sowie von Communallasten (Frohnfreiheit, Einquartirungsfreiheit). Was das Verhältnis der Lehrer zu den Gemeinden anlangt, so vermögen wir auch diejenigen Rechte, die sich darauf beziehen (Heimatsrecht, Bürgerrecht), nicht mit Kirsch zu den Ehrenrechten zu rechnen, indem sie sämmtlich Consequenzen ganz allgemeiner gesetzlicher Bestimmungen sind. Als unbestritten zu den Ehrenrechten gehörig müßen wir dagegen diejenigen Vorrechte bezeichnen, welche mit dem den Lehrern der verschiedenen Kategorien gegebenen Range in Verbindung stehen, als dessen äußeres Zeichen die ihnen verliehenen Titel zu betrachten sind.

Die Durchmusterung des ganzen in Betracht kommenden Rechtsgebiets führt also zu dem Resultate, daß hier nur die Staatsdienerschaft und die Rang- und Titelverhältnisse der Lehrer einer nähern Besprechung unterworfen werden müßen.

Die Schule als Staatsanstalt hinzustellen, ist eine Lieblingsidee der neuern Zeit. Ob man damit einen besonders klaren Begriff verbindet, ist wenigstens sehr fraglich.

Wenn man alle Anstalten, welche dem Staatszwecke mittelbar oder unmittelbar dienen, als Staatsanstalten betrachten wollte, so würde allerdings jede Schule, sie möchte einen Namen haben, welchen sie wollte, eine Staatsanstalt sein. Dann würde aber auch eine Privatschule, ebenso gut wie eine öffentliche, auf diesen Namen Anspruch haben, da ja jedenfalls der Staat eine Schule, die einen dem Staatszwecke widersprechenden Zweck verfolgte, gar nicht dulden könnte. Keiner aber, der die Erhebung der Schule zur Staatsanstalt forderte, ist so weit gegangen, seine Forderung auch auf Privatschulen auszudehnen; sie bezog sich immer nur auf die öffentlichen Schulen. Leicht würden auch noch andere Ueberlegungen zu der Ueberzeugung führen, daß das Princip, von dem man ausgieng, offenbar unrichtig war. Das sachgemäße Verhältnis ist ein viel einfacheres. Die Frage, ob eine Schule Staatsanstalt ist oder nicht, fällt mit der andern zusammen, ob sie der Staat, sei es auch mit Zuschüssen der Commune, erhält. Staatsdiener in eigentlicher und strenger Bedeutung des Worts sind dann diejenigen Lehrer, die an einer solchen vom Staate erhaltenen Anstalt angestellt sind. Aber darin beruht für sie keinerlei Ehrenrecht; ein Lehrer an einem Staatsgymnasium nimmt als solcher keinen höhern Rang ein, als der eines städtischen Gymnasiums, selbst wenn mit einer Anstellung am erstern günstigere Bedingungen z. B. bezüglich der Pensionsverhältnisse verknüpft sind. Daß die Lehrer dieser eben erwähnten Vortheile auch dann theilhaftig sind, wenn sie nicht eigentlich im Dienste des Staates stehen, ist jedenfalls mit Rücksicht auf das niedrige Maß der Lehrerbesoldungen mehr als billig. Wer aber die Rechte eines Staatsdieners hat, darf sich gewiß auch den Verpflichtungen nicht entziehen, und so mag immerhin die Bestimmung der preußischen Verfassung vom 31. Januar 1850 (Art. 23.) sehr lobenswerth sein, nach welcher die öffentlichen Lehrer in sofern im weniger strengen Sinne des Wortes Staatsdiener sind, als sie die Rechte und Pflichten der Staatsdiener haben. Sache des Staats ist es dann, den Gemeinden bezüglich der von ihnen angestellten Lehrer diejenigen Verpflichtungen aufzuerlegen, mit deren Hülfe jene Bestimmung zur Wahrheit wird. Auch in Kurhessen sind die Lehrer durch Ministerialbeschluß vom 14. Mai 1836 als Staatsdiener anerkannt; ebenso seit 1829 in Anhalt (s. d. Art. I. S. 154). In Coburg-Gotha werden die Lehrer der Volksschulen nach dem Staatsgrundgesetz von 1852 vom Staate unter Betheiligung der Gemeinden angestellt. Dasselbe Gesetz verheißt, daß die Rechtsverhältnisse derjenigen öffentlichen Lehrer als Staatsdiener, auf welche das Staatsdienstgesetz keine Anwendung findet, sowie deren rechtliche Beziehungen zu den Gemeinden durch ein Gesetz geordnet werden sollen. Das ist nun für das Herzogthum Coburg durch das Volksschulgesetz vom Juni 1858 geschehen, nach welchem die Lehrer in Beziehung auf Suspension vom Amte und Dienstentsetzung, auch Versetzung in Ruhestand und Wittwenversorgung gleiche Rechte mit den Staatsdienern haben. Daß auch in Oesterreich die Lehrer wenigstens in mancher Beziehung den Staatsdienern gleich geachtet werden, ergiebt sich daraus, daß ihnen das Decret der Studien-Hof-Commission vom 24. Juni 1815 sogar gestattet, sich der den Staatsdienern bewilligten Uniform von der für den Lehrstand bestimmten Farbe mit der ihnen vermöge des allgemeinen Diäten-Normale gebührenden Stickerei zu bedienen. Vergl. hierzu, wie überhaupt, Kirsch, deutsches Volksschulrecht (II, S. 300), wornach auch in Rußland die Lehrer bei feierlichen Veranlassungen Uniform tragen, während in Würtemberg die Schuldiener durch das Civilstaatsdienst-Gesetz vom 28. Juni 1821 als nicht zu den Staatsdienern gehörig bezeichnet werden. Ueber die Art, wie diese Verhältnisse in Baden und Bayern geordnet sind, vgl. die betr. Art. dieser Encyklp. Bd. I, S. 411. 456. 462. Außerdem vgl. d. Art. Errichtung der Schule.

Wir kommen auf diejenigen Ehrenrechte der Lehrer, die mit den Rang- und Titelverhältnissen in Verbindung stehen. Was Curtman in seiner gekrönten Preisschrift: „Die Schule und das Leben“ sagt, daß für den niedern und mittlern Schulstand neben dem Lohne meistens auch die Ehre ausgeblieben sei, ist auch heute noch wahr. Wir können uns im Folgenden mehrfach auf ihn beziehen. Mit Recht fügt er

hinzu, daß es bei der großen Empfänglichkeit der Lehrer für Anerkennung sehr nahe gelegen hätte, sie für das Ausbleiben materieller Belohnungen durch ideale und darum wohlfeile Belohnungen zu entschädigen. In der eigentlichen Beamtensphäre ist keine Stelle so klein und untergeordnet, für deren Inhaber ein Titel fehlte. Man erinnere sich an die Botenmeister, Geheimen Botenmeister, Canzlisten, Canzleiinspectoren, Registratoren, Assistenten, Revisoren, Actuarien, Assessoren, Kreisgerichtsräthe u. s. w., und man findet eine reiche Auswahl von Titeln für alle Branchen des niedern und höhern Staatsdienstes. Der 18jährige Lieutenant wird mit dem seiner Stellung entsprechenden Titel angeredet, sein Untergebener darf ihn nicht einfach „Herr N. N." nennen. Wie ganz anders ist es im Lehrstande! Fast alle Volks- und Bürgerschullehrer sind in dem Falle, von ihren Schülern nur beim Namen gerufen zu werden, obwohl sie gewiß so gut wie ein niederer Beamter, namentlich im Anfange ihrer Wirksamkeit, „die künstliche Unterstützung ihrer Auctorität", die im Amtstitel liegt, brauchen könnten. Man halte uns nicht entgegen, daß es nicht an der Zeit sei, das Titelwesen in unserm titelreichen Deutschland noch zu vermehren. Die Sache hat jedenfalls noch eine andere Seite. Der Lehrer soll den Schülern, ja auch den Eltern seiner Schüler (letztern wenigstens im amtlichen Verkehr) in seiner Eigenschaft als Lehrer, nicht als Angehöriger der oder jener Familie entgegentreten. Und warum will man denn das moderne, titelfeindliche Princip nur bei einem Stande gelten lassen? Liegt nicht in dieser Ausschließung eine Zurücksetzung? Warum hebt man den Respect bei jedem sonstigen Staatsdiener durch einen seiner amtlichen Stellung entsprechenden Titel und unterläßt es beim Lehrer? Es ist gewiß das Gefühl dieser sachwidrigen Ungleichheit, welche in manchen Gegenden Deutschlands zu dem officiell nicht anerkannten Gebrauche geführt hat, daß man den Lehrer „Herr Lehrer" oder „Herr Schullehrer" anredet. Man mache nur diese Anrede zu der amtlichen und erhebe das Wort „Schullehrer" zu einem Amtstitel, dessen sich auch die Behörden bedienen. Der veraltete „Schulmeister" hat, so würdig seine ursprüngliche Bedeutung ist, nun einmal einen so lächerlichen Beigeschmack gewonnen, daß man an die Wiedererweckung dieses Titels nicht denken darf.*) Neben dem „Schullehrer" bieten sich ja leicht noch andere Benennungen dar: Präceptor, Cantor, Collaborator, Schuladjunct, Hauptlehrer, Oberlehrer.**) Manche dieser Titel sind wohl hie und da im Gebrauch; aber sie werden entweder, wie in manchen Ländern der Titel „Cantor", nur alten Jubilaren verliehen, oder ihre Anwendung ist ganz vereinzelt und schwankend (vgl. den Art. Braunschweig I. S. 745.) Die noch nicht ganz verschwundenen Subrectoren, Subconrectoren mögen in der Rumpelkammer des Veralteten ruhen; es bleibt immer komisch, wenn an einer Schule lauter Rectoren wirken. Dagegen sind immerhin die Titel Prorector und Conrector auch an Bürgerschulen anwendbar. Da sie neuerdings von den Gymnasien verschwinden, wäre es gar nicht ungeeignet, sie den ersten Lehrern der Bürgerschulen, deren Vorstände ja in der Regel Rectoren genannt werden, zu verleihen. Jedenfalls würde es dann nicht mehr vorkommen, daß sich ein solcher Lehrer, wenn er theologisch gebildet ist, Candidat nennen ließe und dadurch das Recht, sich zu einem Pfarramte zu melden, höher stellte, als das Recht, ein Lehrer der Jugend zu sein.

Mehr als bei den Lehrern der Volks- und Bürgerschulen ist in Hinsicht auf Titelverhältnisse bei den Lehrern der höhern Unterrichtsanstalten, der Gymnasien und Realschulen, gethan; aber freilich kommen immer noch die jüngern Lehrer schlecht weg, indem

*) Nach unserem Bedünken käme es nur darauf an, daß die Lehrer den Werth dieses Namens wieder erkennen lernten, damit er auch in ihrer Umgebung wieder zur Anerkennung käme; beim schwäbischen Landvolk hat der Name „Schulmeister" seine ehrenvolle Bedeutung noch nicht verloren. Vgl. das Wort des Schulmeisters Jac. Spizel zu Ronneburg, der 1667, als er den Rectortitel annehmen sollte, sagte: ich bin ein Schulmeister vociret, ich will als ein Schulmeister sterben (Dr Heiland im Weimarer Gymn.progr. zu Ostern 1859 S. 11). D. Red.

**) Aber Präceptor, Collaborator sind z. B. in Württemberg die officiellen Namen für die Lehrer an lateinischen Schulen. D. Red.

die Benennung Gymnasial- oder Realschullehrer so wenig wie die des einfachen Lehrers als Titel angesehen wird. Daß viele von ihnen den Doctortitel führen, ändert an der Sache nichts: er ist ja ganz unabhängig von der amtlichen Stellung und in der Regel vor jeder Anstellung erworben. Für die Lehrer der obern Classen mag sich am besten der Titel eines Professors, für die der untern etwa der eines Oberlehrers (nicht im Gegensatze zum Unterlehrer, sondern zum Lehrer niederer Schulen) eignen, wenn man nicht vorzieht, für die Lehrer der untern Classen die Benennung Gymnasial- oder Realschullehrer (nicht „Reallehrer") *) beizubehalten; nur müßte man in diesem Falle einen auch amtlich benutzten Titel daraus machen.

Aus dem Titel pflegt man im Leben auf den Rang zu schließen. Ob es wünschenswerth ist, den Lehrer in die Rangstufen der Beamten einzuordnen, wollen wir dahingestellt sein lassen. Jedenfalls lasse man ihm aber diejenigen Auszeichnungen widerfahren, welche man Beamten zu Theil werden läßt, an deren Vorbildung und Leistungsfähigkeit keine größeren Ansprüche als an die eines Lehrers gemacht werden. Der Rang eines Beamten wird zum Zeichen besonderer Anerkennung über den ihm durch sein Amt unmittelbar zukommenden oft durch Verleihung eines besonderen Auszeichnungstitels erhöht. Ein Justizamtmann erhält wohl den Titel eines Justizraths, ein Secretär den eines Kanzleiraths, ein Regierungsrath den eines Geheimen Regierungsraths u. s. w. Gerade dieser Theil des Titelwesens hat die meisten Angriffe zu bestehen gehabt; dennoch darf, so lange eine solche Sitte einmal Bestand hat, der Lehrstand nicht davon ausgeschlossen werden, und von diesem Standpuncte ist es jedenfalls nur zu billigen, wenn man hie und da wenigstens Directoren und ältere Lehrer höherer Schulen zu Oberschulräthen, Geheimen Schulräthen, Schulräthen, Geheimen Hofräthen, Hofräthen, Educationsräthen ernannt hat. Aus der Ordnung der Titel- und Rangverhältnisse ergiebt sich dann von selbst die Stellung, welche die Mitglieder des Lehrstandes bei öffentlichen Gelegenheiten einnehmen, d. h. in Fällen, wo die Angestellten aus verschiedenen Zweigen des Dienstes sich bei einem öffentlichen Acte zu betheiligen haben, wohin z. B. auch bestimmte Plätze in der Kirche gehören; desgleichen hängt damit zusammen, wie weit die Lehrer mit den besonderen Zeichen fürstlicher Anerkennung, Orden, Ehrenzeichen und dgl. bedacht werden.

Nachdem wir im Vorigen viel von dem, was nicht ist aber sein sollte, gesprochen haben, kommen wir nunmehr im Einzelnen zu dem, was ist. Soweit dies die Volks- und Bürgerschulen angeht, ist nicht viel zu sagen. An mehrclassigen Schulen in Städten heißt der erste mit mehr oder weniger Directorialgewalt ausgestattete Lehrer in der Regel Rector, (in Württemberg nur an höheren Schulen), oder an einigen Orten (wie z. B. in Frankfurt a. M.) Oberlehrer, oder an größern Bürgerschulen Director (Schuldirector). Es ist auch nicht ohne Beispiel, daß einem solchen Lehrer wegen ausgezeichneter wissenschaftlicher oder schriftstellerischer Leistungen (also unabhängig von seinem Amte) der Professortitel verliehen wurde. Der zweite Lehrer einer Bürgerschule führt oft den Titel „Conrector," namentlich wenn er ein wissenschaftlich, d. h. theologisch gebildeter Mann ist. Für die übrigen finden sich dann wohl noch Titel, die von ihren kirchlichen Nebenämtern herstammen: Cantor, Organist. An niedern Volksschulen unterscheidet man (vgl. zum Folgenden Kirsch, Volksschulrecht II, S. 66.) in Oesterreich, Preußen und Hessen Lehrer und Gehülfen. Die Letztern werden in Oesterreich Provisoren, in Preußen Kinderlehrer, Adjuvanten, Präceptoren, Katecheten, Schulgehülfen, in Hessen Assistenten genannt. Ueber die in Bayern geltenden Namen vgl. d. Art. Bayern I. S. 438. Die k. sächsischen Lehrer zerfallen in ständige und Hülfslehrer, die württembergischen in Hauptlehrer, Unterlehrer und Gehülfen (Provisoren), die badischen in Haupt- und Unterlehrer (Hülfslehrer

*) Reallehrer ist in Württemberg der amtliche Titel; von „Reallehrerversammlungen" in Mainz, Meißen haben wenigstens die öffentl. Blätter unter diesem Namen berichtet. D. Red.

sind die den Hauptlehrern beigegebenen). In Oesterreich gehören nach dem Diätennormale die Directoren der Hauptschulen in die 9., die Lehrer derselben in die 10., die der Trivialschulen in die 11. Classe. Die preußische Rangordnung ergiebt sich einigermaßen aus einzelnen Diätensätzen. Dieselben betragen für einen Superintendenten, Kreisschulinspector, einen Gymnasial- und einen Seminardirector 2 Thlr., für einen Pfarrer und einen Lehrer an einer höhern Schule 1 Thlr. 15 Sgr., für einen Lehrer an einer Elementar- oder Bürgerschule 20 Sgr.

Vorstände der höhern Schulen führen den Titel „Director" oder „Rector." Letzterer ist der in Bayern, im Königreich Sachsen und in Württemberg übliche; dagegen kommt er in Preußen und den andern deutschen Staaten nur vereinzelt vor. In Hannover hat den Rectortitel mehrfach der erste Lehrer nach dem Director. Ueber die Rectoren und Subrectoren in Bayern s. Bayern I. S. 448. An zahlreich besuchten Schulen wird dem Rector aus dem Lehrergremium ein Conrector beigegeben. Die Directoren der Gymnasien und der vollständigen, zu Entlassungsprüfungen berechtigten höhern Bürger- und Realschulen stehen in Preußen im Range den ordentlichen Professoren der Universitäten gleich und rangiren also mit den Räthen der Landescollegien.

Die Lehrer der preußischen höhern Unterrichtsanstalten zerfallen in Oberlehrer und ordentliche Lehrer. Der Titel „Oberlehrer" ist nach der Verordnung vom 26. April 1845 entweder mit der Stelle, welche der Lehrer einnimmt, von selbst verbunden, oder wird als persönliche Auszeichnung für besonders erworbene Verdienste, abgesehen von der besondern Natur der Stelle, verliehen. Zu denjenigen Lehrerstellen, mit welchen der Titel „Oberlehrer" verbunden ist, dürfen nur solche Schulmänner gewählt und vorgeschlagen werden, die nach den bestehenden Vorschriften ihre Befähigung für den Unterricht in den beiden obern Classen dargethan haben. Für jedes Gymnasium resp. jede zu Entlassungsprüfungen berechtigte Real- und höhere Bürgerschule sind diejenigen Lehrerstellen, deren Inhabern das Prädicat „Oberlehrer" als mit dem Amte verbunden beizulegen ist, fest zu bestimmen. In der Regel sind bei einer solchen Anstalt mit sieben ordentlichen Lehrern (mit Ausschluß des Directors) drei Stellen als Oberlehrerstellen zu bezeichnen; bei umfangreicheren Anstalten, deren Prima und Secunda etwa in zwei von einander getrennte Abtheilungen zerfallen, ist die Zahl der Oberlehrerstellen angemessen zu vermehren. Als besondere Auszeichnung wird der Oberlehrertitel den Classenordinarien beigelegt, welche sich als solche während längerer Zeit bewährt haben; für Lehrer der Mathematik dagegen (welche nicht Ordinarien sind) erklärt die Verordnung vom 24. October 1837 den Titel „Mathematicus" für den passendsten. Mit gewissen Oberlehrerstellen ist der Titel „Professor" stiftungsmäßig verbunden; jedoch kann dieser auch andern ausgezeichneten Lehrern ertheilt werden. An einzelnen Gymnasien finden sich auch noch Prorectoren, *) Conrectoren, Subrectoren, Subconrectoren. Was den Rang der Lehrer an den preußischen höhern Schulen betrifft, so müßen wir uns begnügen, auf das oben über die Diäten Mitgetheilte zu verweisen; jedoch bestimmt die Verordnung vom 26. Februar 1843, daß diejenigen Lehrer, welche den Professortitel führen, den Rang der außerordentlichen Universitäts-Professoren haben sollen. — Die den Berathungen der im Jahre 1849 zu Berlin tagenden Landesschulconferenz unterbreitete Ministerialvorlage bestimmte §. 14: „Die Lehrer sind Staatsbeamte und in ihren Rechten und Pflichten den Verwaltungsbeamten gleichgestellt" und §. 17: „Die ordentlichen Lehrer der Ober- und Realgymnasien werden als Gymnasial-Professoren, die der Untergymnasien als Gymnasial-Lehrer berufen und angestellt." Die Conferenz emendirte: „Die ordentlichen Lehrer haben die Rechte der höhern Staatsbeamten" und: „die ordentlichen Lehrer der

*) Ein preuß. Min. Rescr. von 1840 empfiehlt den Prov.-Schulcollegien, diese Titel, wo sie bisher bestanden, beizubehalten, indem sie die Stelle der betr. Lehrer zweckmäßig bezeichnen und daher zu einem Vertauschen derselben mit dem Prädicate „Lehrer und Oberlehrer" kein hinreichender Grund vorhanden sei. (Rönne II. 107 f.) Vgl. zur Geschichte dieser Namen Dr Heiland a. a. O. D. Red.

höhern Lehranstalten werden als Gymnasial-Professoren angestellt." Die Amtstitel der Lehrer an höhern Schulen in Bayern und Baden s. in den betr. Art. Bd. I, S. 455. 411. Im Königreich Sachsen kommen an den Gymnasien Prorectoren, Conrectoren, Subrectoren und Oberlehrer vor; sonst aber unterscheidet man nur 1., 2., 3., ꝛc. Collegen. Ausgenommen sind jedoch die Landesschulen zu Meißen und Grimma, deren Lehrer theils Professoren, theils Oberlehrer sind, während den Professortitel an einzelnen andern sächsischen Gymnasien nur der Rector hat. Im Hannöverschen ist, wie schon bemerkt, wenigstens an einzelnen Gymnasien, der erste Lehrer nach dem Director ein „Rector"; die folgenden werden zum Theil mit den compositis dieses Titels benannt. Ein paar besonders motivirte Fälle ausgenommen, findet sich das Prädicat „Professor" an hannöverschen Gymnasien und höhern Bürgerschulen nicht. An den Gymnasien der kleinen thüringschen Staaten haben die ersten Lehrer, bald mehr bald weniger, den Professortitel, die übrigen heißen theils Gymnasiallehrer, theils Oberlehrer, theils Collaboratoren. Der Rang der Professoren ist in Coburg-Gotha erst vor kurzem durch eine neue Rangstufenordnung der höhern Civilstaatsdiener bestimmt worden. Dieselbe unterscheidet 11 Rangstufen und zählt die Professoren der letzten zu, so daß sie mit den Landrathsamts- und den Kreisgerichts-Assessoren rangiren.

Sogenannte Auszeichnungstitel für den höhern Lehrstand kommen nur in einzelnen Staaten vor, obgleich man es für billig halten sollte, daß z. B. in Preußen die Directoren mit den ordentlichen Universitäts-Professoren, deren Rang sie haben und unter denen viele als Geheime Regierungs-, Medicinal-, Berg- und andere Räthe betitelt sind, auch in dieser Beziehung gleich behandelt würden. In Baden erhalten die ältern und verdientern Professoren Titel und Rang von Hofräthen und Geheimen Hofräthen. Den ersten dieser beiden Titel finden wir wieder in Sachsen-Weimar und in Sachsen-Meiningen, wo er von zwei Directoren und von einem Professor geführt wird. Sonst wird in kleinern Staaten, wie in S. Meiningen, S. Coburg-Gotha, S. Altenburg Directoren der Titel „Schulrath" oder „Oberschulrath" verliehen. Auch einzelne ältere Lehrer haben in S. Weimar und S. Meiningen den Schulrathstitel erhalten. Man sieht, daß sich auch auf diesem Felde die deutsche Mannichfaltigkeit nicht verleugnet.

H. Kern.

Ehrerbietung, s. Achtung.

Ehrgefühl, Ehrtrieb, Ehrliebe, Ehrbegierde, Ehrgeiz, Ehrsucht — sämmtlich Bezeichnungen eines subjectiven Verhaltens zu einem objectiven sittlichen Gut, deren Scala zugleich das Uebergehen des Sittlichen an jenem Verhalten ins Unsittliche, das Umschlagen des Erlaubten ins Unerlaubte, des Natürlichen ins Leidenschaftliche veranschaulicht. Jenes Gut ist die Ehre; wir werden zuerst den ethischen Werth derselben zu bestimmen haben, um das richtige pädagogische Einwirken auf das Streben nach diesem Gut ins Licht setzen zu können.

I. Die Ehre nimmt unter den Gütern, die für den menschlichen Willen ein Object bilden und als einzelne Momente des höchsten Gutes von der Moral anerkannt werden müßen, einen der höhern Plätze ein (Daub, System der theol. Moral, II, 1, S. 194 nennt sie das relativ höchste der Güter), aus dem dreifachen Grunde, weil sie 1) ein schon vorhandenes, irgendwie sittlich bestimmtes Gemeinschaftsleben voraussetzt (vgl. Fichte, System der Ethik, II, 1, S. 111: „der Ehrtrieb ist die unwillkürliche, durch den stets in uns wirkenden Geselligkeitstrieb hervorgebrachte Abhängigkeit unsres Selbstgefühls vom Urtheil andrer, und der ebenso unwillkürliche Trieb, diesem zu genügen;" S. 112: „dieser Trieb deutet auf die tiefe, unauflösliche Verflechtung hin, die die Einzelnen durchdringt, auf das innerliche über-empirische Bezogensein der Geister auf einander, da jeder sogar im Eigensten, was er besitzt, im Selbstgefühle, unwillkürlich dem Einflusse fremden Bewußtseins hingegeben ist"); — weil sie 2) niemals mit Gewalt errungen werden kann, sondern immer auf freiwilliger Anerkennung des persönlichen Werthes beruht (vgl. A. Helferich, die Schule des Willens, Berlin 1858, S. 45); und weil sie 3) ihrem Wesen nach

durchaus immateriell ist; sie ist ein geistiges Gut, das seine Realität im Gemüth und in der Phantasie hat, das eben darum als ein Gut selbst demjenigen, d. h. seinem Namen, noch zukommt, der vielleicht längst gestorben ist und somit persönlich keinen Genuß mehr davon hat. Hieraus begreifen wir, warum es bei der Ehre so viel auf Zeichen derselben, auf Symbole ankommt, eben weil sie als etwas immaterielles eines Bildes bedarf, um in die Erscheinung zu treten. Der Reiche bedarf nicht nothwendig symbolischer Zeichen, die seinen Reichthum bekunden; legt er aber Werth auf solche, so geschieht es schon, weil er neben dem Reichthum, wenn auch vielleicht bloß wegen desselben, auch Ehre haben will; begehrt er diese Zugabe nicht, so ist er ein Knicker. Ehre dagegen kann keiner haben, ohne daß sich dieselbe in einem Symbol sichtbar machte; ists auch kein Titel, keine Uniform, kein Mandarinenknopf, so ists doch, daß ich den Hut vor ihm abziehe. Eben hierin liegt aber auch die Gefahr, daß auf das Symbol statt auf die Sache selber der Hauptwerth gelegt wird; will man bloß das Zeichen, ohne daß man um die Sache selber sich bemüht, oder bemüht man sich um die Sache bloß wegen der angenehmen Empfindung, die das Zeichen derselben in uns erregt, dann ist die Ehre zur Puppe der Eitelkeit gemacht (s. d. Art.) und damit entwerthet. Die Sache selbst aber, das Gut, das wir Ehre nennen, ist von zwei Seiten zu betrachten: 1) sofern die Ehre, um als Gut wirklich zu sein, demjenigen, dem sie dies sein soll, erst erwiesen, und um erwiesen werden zu können, erst gegen ihn empfunden werden muß, empfunden nämlich als Wirkung des Eindrucks, den wir tief im Gemüth von einer Person, einer That, einem Werk empfangen haben; und 2) sofern derjenige, dem Ehre in irgend einer Art widerfährt, dieselbe ebenso wirklich als ein Gut empfindet und genießt. Beide, der Ehrende und der Geehrte, müßen für einander fühlen; erst aus dieser Correspondenz zweier subjectiven Stimmungen, für die somit in beiden die Empfänglichkeit vorhanden sein muß, entspringt die Ehre als ein Gut, als reeller Besitz, ähnlich wie die Freundschaft, nur daß die Stimmung zu dieser und in dieser anders modificirt ist. In erster Beziehung ist Folgendes zu bemerken. Daß ich einen Menschen ehre, das fühle ich; der Ausdruck „Ehrerbietung fühlen" ist hiefür nicht ganz der richtige, sofern das Erbieten ein Thun und nicht ein Fühlen ist; der Name „Ehrfurcht" ist psychologisch richtiger, drückt aber nur das Maximum jenes Gefühls aus, das da eintritt, wo der Gegenstand der Ehre mir wie etwas heiliges, überirdisches gegenübersteht, dem jene Art der Furcht entspricht, die nichts von Pein in sich hat (1 Joh. 4, 18), sondern uns zu ihrem Gegenstand ebenso hinzieht und in seiner Nähe uns erhebt, wie uns derselbe durch seine Hoheit es unmöglich macht, uns gehen zu lassen, zu reden, was uns in den Mund —, zu thun, was uns in den Sinn kommt. Jenes Gefühl nun ist einerseits ein Wohlgefallen und zwar wesentlich dasselbe, wie es in der Liebe enthalten ist, daher Lieben und Ehren nicht nur zwei coordinirte, sondern innerlich verwandte Begriffe sind, so verwandt, daß wir in der That einen Menschen, den zu lieben unmöglich ist, auch nicht wirklich ehren können. Aber andrerseits unterscheidet sich Lieben und Ehren dadurch, daß die Liebe es nicht mit Eigenschaften, sondern einzig mit der Person zu thun hat, das Ehren aber geht auf etwas objectives, allgemeines, dessen Träger die Person ist, das ich in dieser verkörpert sehe und in ihr ehre. Das Kind liebt Vater und Mutter, weil sie Vater und Mutter sind, aber es ehrt in ihnen die Auctorität, die Stellvertreter Gottes. Eine Schönheit wird geliebt; die Schönheit aber, in abstracto, wird man ehren und weil letztere nirgends für sich existirt, so wird auch erstere, aber nur als Trägerin der letztern geehrt, während das, was man in ihr liebt, ihr concretes Selbst ist. Daher ists aber auch nicht nothwendig, daß, wenn ich jemand ehren soll, er Vorzüge besitzen muß, die ich selbst nicht besitze; ein Fürst kann persönlich noch tapferer sein, als der Hauptmann, dem er wegen seiner Tapferkeit Ehren erweist: es ist nicht das relative Verhältnis zwischen der Tugend, dem Talent, den Leistungen des einen und des andern, sondern es ist der absolute Werth derselben, mit dem sich die Person identificirt. Sobald also die Eigenschaften eines Menschen schon an sich von mir erkannt sind in ihrem Werthe, sobald ich sie erkenne

als Güter, auf welchem Gebiete des Lebens ihr Werth auch liegen mag, so werden sie, wo sie mir in einem Menschen personificirt begegnen, jenes Wohlgefallen, jene Freude in mir erregen, die eben den Charakter der Ehre und Ehrerbietung annimmt, weil es die Freude an einem objectiven, der sittlichen Welt irgendwie zugehörigen Gut, das ich als eine Größe erkenne, — also kurz gesagt: an einer göttlichen Gabe und Kraft ist. Solche göttliche Kraft steht mir in einem hohen Talent, in einem edlen Kunstwerk, mehr aber noch in jeder sittlichen Trefflichkeit, in Charakter, Wort und That gegenüber. Was mir dieser Art begegnet, an dem kann ich nicht gleichgültig vorüber gehen, ich muß davor stehen bleiben; ich habe aber auch nicht bloß meine Augenweide daran, sondern fühle mich durch das Große, das Hohe in demselben in die eigenthümliche Gemüthsverfassung gebracht, daß ich zu dem, was mir so in seiner Würde erkennbar ist, mich mächtig hingezogen fühle, aber zugleich auch ebenso stark inne werde, es sei etwas, das ich nicht antasten, mit dem ich nicht nach Belieben verfahren darf. Hierin liegt die Verwandtschaft dieses Gefühls der Ehrerbietung mit dem der Achtung, allein sie verhalten sich nicht wie Gradunterschiede zu einander; jemand zu achten, dazu kann ich mich durch einzelne Eigenschaften desselben gezwungen sehen, während ich daneben vielleicht das Gefühl tiefer Abneigung gegen ihn hege; ehren aber und verehren kann ich ihn nur, wenn mich das Treffliche in ihm zugleich zum Wohlgefallen der Liebe stimmt. Die Achtung entspricht dem Rechte, das die Lebenssphären abgränzt gegen einander, die Verehrung dagegen der Liebe, sie ist wie diese ein Ergänzen unsres eignen Selbst durch das andre (vgl. Fichte a. a. O., S. 60 u. 61). Daraus geht auch die einfache Consequenz hervor, daß, wer dieses Gefühls nicht mehr fähig ist, ein unsittlicher, ein geistig todter Mensch sein muß; jene göttlichen Gaben und Kräfte, die in Form von Talenten und Charakteren dem Menschengeschlechte verliehen sind, existiren für ihn nicht mehr. Dem Kind, dem Knaben, dem Jüngling ist es natürlich, ja ein Bedürfnis, sich an Menschen von Würde und Bedeutung innerlich emporzurichten, indem man sie ehrt; der Erzieher darf diesem Triebe nur Nahrung geben, ihn auf die rechten Puncte leiten und selber sich für jenes Gefühl warm halten, so wird es auch im Zögling erstarken, während er durch die kritische Mäkelei, die sich weise und vornehm dünkt, wenn sie die Fertigkeit besitzt, „das Strahlende zu schwärzen und das Erhabne in den Staub zu ziehn" eine der edelsten Wurzeln der Sittlichkeit, den Glauben der Jugend an Großes und Edles in der Menschennatur und Menschengeschichte, zerstört. — Für denjenigen sofort, dem Ehre widerfährt, der sie empfängt, ist sie ein Gut, das durch Gottes Wort im 8. Gebot ausdrücklich, wie Leben und Eigenthum, in Schutz genommen ist; ein Gut, welches der, dem es zufällt, annehmen, dessen er sich freuen darf, ohne es doch jemals so zum Zwecke werden zu lassen, daß er, was er rechtschaffenes thut und tüchtiges leistet, nicht thun, nicht leisten würde, wenn nicht jene Zugabe ihm sicher wäre. Fände niemand etwas an mir, um dessen willen er mich ehren würde, so wären nur zwei Ursachen möglich. Entweder ist wirklich nichts an mir, ich habe keinen persönlichen Werth; wenn ich heute vom Erdboden verschwinde, ist lediglich nichts an mir verloren. „Wehe aber dem, dem nichts daran liegt, ob in ihm, in seinem Wesen und Leben noch irgend ein Abglanz sei, noch irgend eine Mittheilung und Gabe von der Herrlichkeit Gottes!" (Nitzsch, Predigten II. Auswahl Nro. 3.) Dieser Nullität gegenüber, für die ein Mensch nicht geschaffen ist, der Gottes Bild sein soll, ist die uns widerfahrende Ehre ein tröstliches Zeichen, daß wir einen wenn auch bescheidenen, doch erkennbaren Werth haben; gerade denen, die in sich selber mehr Mistrauen als Vertrauen setzen, dient ein ehrendes Wort zur Aufrichtung und Ermuthigung, bringt ihre Thatkraft wieder in Fluß und ist so ein wohlthätiges Gegengewicht gegen die Verzagtheit eines ängstlichen Gemüths. Oder aber läge die Ursache jenes Mangels an aller Ehre darin, daß die Gaben und Tugenden, die ich in Wahrheit besitze, von der Gemeinschaft, in deren Mitte ich lebe, von meinen Zeitgenossen xc. nur nicht erkannt werden. Das ist bekanntlich das Schicksal manches großen Mannes gewesen, der eben zu groß war für

die, die ihn noch sahen. Aber ein solcher fühlt sich dann entschieden unglücklich nicht sowohl, weil es äußerlich nicht vorwärts mit ihm geht, sondern weil es ein tragisches Schicksal ist, ein Prophet zu sein und von niemanden gehört zu werden, — Kräfte empfangen, Erkenntnisse gewonnen zu haben, die zum Heile der Menschen bestimmt sind, und doch niemanden zu finden, dem man die Freude hätte sein Inneres aufschließen zu können. Ja, solch ein Loos kann in doppelter Weise nachtheilig auf den Charakter zurückwirken. Der eine wird sich, weil er seines Werthes sich vollkommen klar bewußt ist, mit Verachtung von den Menschen abwenden und höchstens mit der Anerkennung sich trösten, die ihm von noch ungebornen Geschlechtern dereinst gezollt werden wird. Der andre aber wird über sich selber ungewiß; weil ihm niemand Recht geben will, so beredet er sich am Ende selbst, er habe Unrecht. Sein Selbstbewußtsein und damit der innre Halt wird ihm unsicher, wenn der Spiegel, den ihm das Urtheil der Menschen vorhält, ihm stets anderes sagt, als was er von sich glaubte. Wo dagegen das, was ein Mensch leistet, von den Mitmenschen bemerkt wird, wo diese Aufmerksamkeit in Wohlgefallen übergeht und an dieses sich das Gefühl bei ihnen knüpft, daß in seinem Thun etwas reelles, ja eine Kraft höhern Ursprungs sich kund gebe, die als solche den Uebrigen die Pflicht auferlegt und fühlbar macht, sie gelten zu lassen, sie in ihrem Werth und ihrer Bedeutung zu bejahen: da ists ein freudiges Wirken, da kann der Einzelne für die Gemeinschaft etwas sein, weil sie sofort auch etwas von ihm erwartet und mit Vertrauen hinnimmt, was er ihr giebt. Für den rechtschaffenen, tüchtigen Mann bedarf es hiezu nicht vieler und häufiger Ehrenzeichen — es ist für niemand gut, wenn er zu sehr daran gewöhnt wird der Gefeierte zu sein; aber so viel Ehre, daß er sieht, er ist noch nicht unbrauchbar geachtet, es ist noch ein Aufmerken für ihn da — dies ist ein Gut, dessen Werth der Bescheidene am besten erkennt; gerade weil sein Selbstgefühl ein immer nur relatives, schüchternes ist, wird ihm die Ehre zu einer Stütze, zu einem freundlichen Zeichen, daß er nicht zurückgewiesen werde, wenn er fortfahre, seine Kräfte auch zum Dienste der andern anzuwenden.

II. Es ist Zeit, von der allgemeinen, ethischen Betrachtung zur speciell pädagogischen zu schreiten. Das kann nach Obigem nicht zweifelhaft sein, daß der Erzieher die künftige Ehre seines Zöglings im Auge haben soll; nicht in der eitlen Weise, daß er sich denselben schon als Minister oder Professor träumt, sondern nur in dem Sinn, daß, was er auch dereinst für eine Stelle einnehmen mag, etwas rechtes aus ihm geworden sein möge. Aber nicht sowohl die künftige Ehre des Zöglings ist es, was dem Erzieher als Problem vorliegt, sondern es fragt sich, in wie weit jetzt schon, so lange der junge Mensch noch im Stande der Erziehung sich befindet, die Ehre für ihn als Gut existiren, als Motiv seinen Willen bestimmen und in letzter Beziehung von dem Erzieher selber als Hebel gebraucht werden dürfe, um den allgemeinen Erziehungszweck oder besondere Zwecke (z. B. ein bestimmtes Lernziel) mittelst desselben um so eher zu erreichen?

Sehen wir einmal zu, was in dieser Beziehung im Kinde selber sich regt. Ehre kann es für dasselbe von Anfang, d. h. im zarteren Alter noch gar nicht geben, da das einzig mögliche Object für sie, die persönliche Tüchtigkeit noch gar nicht vorhanden ist; wenn vor einem kleinen Prinzen die Wache salutirt, so gilt das der Krone des Vaters, dem Kinde selber muß es als purer Spaß vorkommen, wie es umgekehrt etwas überaus komisches hat, wenn ein kleiner Junge seine Aussage „auf Ehre" betheuert. Gibt es aber auch noch keine Ehre, so lange das Kind nicht irgend welchen persönlichen Werth zeigt, so giebts dagegen etwas andres, was auch das Kind sehr wohl empfindet: das ist die Schande. Sich zu schämen vermag es so früh, als überhaupt das Bewußtsein helle wird; vor dem Ausgelachtwerden fürchtet es sich, bevor es noch ein Urtheil hat über den Grund oder Ungrund solcher Begegnung. Und das ist die erste, die ursprünglichste — wir dürfen wohl sagen: auch die reinste Gestalt, in welcher das Verlangen nach Ehre im Kindesleben zur Erscheinung kommt. Man kann, wenn man den ganzen Menschen im Auge hat, in der Psychologie und Ethik ganz wohl von einem dem Menschen

eingepflanzten Ehrtrieb reden; denn für alles, was in der sittlichen Weltordnung objectiv ein Gut ist, hat Gott dem Menschen auch ein Bedürfnis, ein Begehren angeschaffen, das ihn nach jenem Gute hintreibt. Aber wie der Geschlechtstrieb im Kinde noch gar nicht als Trieb sich manifestirt, sondern noch gänzlich verhüllt und eingeschlossen liegt im Schamgefühl, so ist es auch das wahrhaft Natürliche, daß der Ehrtrieb im Kinde noch gar nicht als Trieb, als ein naturnothwendiges, wenn auch vorerst noch dunkles Begehren nach Ehre und Auszeichnung auftritt (läßt sich das Kind schon gerne bewundern, etwa in einem neuen Hut oder neuen Rock, so hat das mit dem Ehrtrieb nichts zu schaffen, es ist entweder ein Ansatz von Eitelkeit oder gehört es in die Kategorie des Vergnügens, das dem Kinde jeder Wechsel des Costümes, daher auch jede Verkleidung macht), sondern daß er erst in der milderen, passiven Form des Ehrgefühls — das, eben als Gefühl im Unterschiede von Trieb, die Ehre nicht sucht, nicht anstrebt, aber, wenn sie kommt, sie empfindet — und auch in dieser Form vielmehr negativ als positiv wirksam ist. Schande ist ja möglich für das Kind, wenn es etwas albernes oder unanständiges gemacht hat; es hat bereits Verstand, es weiß oder soll wissen, was schicklich und ordentlich ist, man setzt bei ihm, zumal wenn es einem geordneten Hause angehört, jenes Wissen und die Gewöhnung an das Gute voraus; sinkt es nun unter diese Linie, so muß es sich schämen; hält es sich aber auf ihr, so erregt dies zwar Wohlgefallen, man wird es lieb haben, aber es darum zu ehren, liegt kein Grund vor; dem reinen kindlichen Gemüthe wird das Unangemessene der eigentlichen Ehrenerweisung, auch wenn es sich derselben würdig gezeigt hat, ohne nach ihr zu streben, deutlich fühlbar, denn das bescheidene Kind, der bescheidene Jüngling erröthet, wenn man ihm ins Gesicht Lobsprüche ertheilt. Und dieses negative und passive Verhalten muß in der That auch für die späteren Jahre, ja fürs ganze sittliche Leben als Hauptsache angesehen werden; darnach wird also auch der Erzieher seine Maßregeln zu nehmen haben. Denn auch der Mann, wofern er ein Christ ist, wird dem Ehrtrieb nur in so weit folgen und sich von demselben bestimmen lassen, daß er nicht zurückbleibt hinter sich selbst; kennt er einmal die Kraft und Gabe, die ihm Gott verliehen, so soll er auch vor der Welt nicht dastehen, als hätte er sie nicht empfangen; hat ihn Gott dessen würdig geachtet, so soll er nicht durch Lässigkeit sich dessen unwürdig zeigen; hat der Künstler, der Schriftsteller schon durch irgend eine Leistung Zeugnis gegeben von der Fähigkeit, die er besitzt, so soll er, nachdem er Bedeutendes geschaffen, nichts Unbedeutendes mehr mit seinem Namen zieren: das alles lehrt ihn sein Ehrgefühl, aber man sieht, wie auch in ihm der Ehrtrieb mehr auf negativem als positivem Wege, mehr zurückhaltend und castigirend als vorwärts treibend wirkt. All jenen Fleiß, überhaupt alle löbliche Thätigkeit (Phil. 4, 8. ist etwa ein Lob, dem denket nach) gebietet in letzter Instanz das Gewissen; es ist einfach die Treue des Haushalters, die damit gefordert wird (vgl. 1 Petr. 4, 10. 1 Tim. 4, 14.); aber wie die Schrift selber den Gedanken an die Menschen und ihr Urtheil über uns als wirksamen Hebel anerkennt und anwendet (vgl. 1 Tim. 6, 12., wo Timotheus an die vielen Zeugen erinnert wird, die sein Bekenntnis gehört haben, vor denen er also ehrlos dastände, wenn er dasselbe verleugnen würde), so liegt es in der Art des Menschen, daß, auch wo das Gewissen deutlich spricht, ihm solch ein Sporn daneben noch sehr zu Statten kommt, zumal wenn dieser selbst, ob er gleich zunächst in einem menschlichen Gefühle, in der Furcht vor Schande, besteht, dennoch in seinem letzten Grunde auf sittlichen Principien ruht. Sobald aber einmal jener negative Charakter dem positiven Begehren nach Ehre Platz macht, sobald die Ehre nicht mehr nur die Probe der Rechnung, sondern das Facit selber ist, dann tritt die Gefahr ein, daß die im Ehrgefühl sich noch bescheiden kundgebende Ehrliebe oder der in dieser zum Bewußtsein kommende Ehrtrieb ausartet in Ehrgeiz, und, wenn dieser noch krankhaft sich steigert, in Ehrsucht. Diese letzteren sind so wenig bloße Steigerungen des Ehrgefühls, daß gerade je mehr Ehrgeiz da ist, um so schwächer das Ehrgefühl wird. Der Ehrgeizige hascht so leidenschaftlich nach seinem Phantom, daß er gar nicht mehr

gewahr wird, wie sehr er sich durch das Verrathen seiner Gedanken, durch das Ungestüme seiner Begehrlichkeit lächerlich macht; Wünsche und Erwartungen, die der wahrhaft Ehrliebende, auch wenn er sie hegt, doch zurückdrängt, weil es ehrenhafter ist, Angebotenes nur anzunehmen als Nicht-Angebotenes sich anzumaßen, kann jener nicht verschweigen, und wenn sie unerfüllt bleiben, hält er ebensowenig seinen Grimm zurück — lauter Symptome eines vom Ehrgeiz völlig abgestumpften Ehrgefühls. Dazu kommt noch, daß der Ehrgeizige sogar entschieden ehrlose Mittel zu seinem Zwecke nicht scheut, wie z. B. der ehrgeizige Schüler sich vor sich selber im geringsten nicht schämt, den Lehrer zu hintergehen, während das wirkliche Ehrgefühl lieber sich eine Demüthigung gefallen läßt, als daß es solche Mittel gutheißen würde. — Wie aber der Ehrgeiz das Echte und Sittliche in der Ehrliebe, nämlich eben das Ehrgefühl abstumpft, so ist er an sich schon durchaus unsittlich, weil er das von der Pflicht Gebotene entweder unterläßt und übertritt, nur um Ehre zu erlangen, oder es thut, aber aus demselben Grund, also den Genuß eines Gutes, das nur wie ein göttlicher Segen aus wirklicher Sittlichkeit erblühen soll, zum Zweck, das sittliche Handeln aber zum Mittel macht. Man hat gesagt, daß, wenn dieses Moralgebot allgemein anerkannt würde, dann die Weltgeschichte sehr langweilig wäre; sie verdanke ihre großartigsten Facta dem Ehrgeiz, überhaupt den Leidenschaften der Menschen. Demnach müßte man, um die Weltgeschichte bei Athem zu erhalten, den Ehrgeiz eher nähren als dämpfen. Aber abgesehen davon, daß die größten weltgeschichtlichen Thatsachen: das Christenthum und die Reformation nicht das Werk der Leidenschaft sind, hat es die Erziehung (s. d. Art. Erziehung) nicht mit der Weltgeschichte, sondern mit dem einzelnen Menschen zu thun, und diesen zur Leidenschaft erziehen, damit er ein welthistorischer Mann werde, wäre eine Pädagogik, die den Zögling einem Moloch opferte, ohne irgend eine Bürgschaft, daß dafür sein Name auf den Blättern der Weltgeschichte zu lesen sein werde.

Aus dem Gesagten ergiebt sich nun, daß die pädagogische Behandlung ebenfalls eine mehr negative als positive wird sein müßen. Wenn ich dem Knaben sage: schäme dich dieser Unart! schäme dich dieser unverständigen Antwort, dieser eigennützigen Handlung, dieses unpassenden Umgangs, dieser Gewaltthätigkeit gegen einen Schwächern u. s. f.: so liegt darin bereits ein positiver Kern, denn da sich der Zögling erniedrigen kann, so muß er also an sich höher stehen, er muß einen Werth haben, den er momentan verleugnet hat. Diesen Werth kann das Kind selber noch in keiner Formel ausdrücken; er liegt ihm instinctartig darin, daß es ein Ich, ein Mensch, dann näher, daß es seiner Eltern Kind, daß es so und so alt ist. Christlich wird ihm dies so gedeutet werden, daß es geschaffen sei zum Bilde Gottes; was aber nicht aus-, sondern gerade einschließt, daß im Kinde eigentlich schon das erkannt und anerkannt werden muß, was es erst werden soll, nicht was es schon ist, — jener Idealmensch (Normalmensch, Preismensch), von dem Jean Paul (Levana I. §. 26) spricht, der in jedem vorhanden ist, aber erst freigemacht werden muß. Soll sich der Schüler einer Arbeit, die er schlecht gemacht, schämen, so ist damit implicite gesagt, daß er sie besser machen konnte, also wieder etwas darin ausgesprochen, was auf ihn als Ehre wirkt, d. h. als Anerkennung, daß er so viel Gabe und Kenntnis besitze, um das Pensum richtig zu Stande zu bringen, daß auch seine Pflicht als Schüler, also gleichsam das Amt, mit dem er betraut ist, die Würde, Glied dieses kleinen Gemeinwesens zu sein, fordern würde, daß er nicht durch Faulheit oder Zerstreutheit unter der Linie des von ihm zu Erwartenden bleibe. Sehr einseitig wäre es jedoch, das Ehrgefühl in dieser Art bloß auf Leistungen hinzulenken, bloß in dieser Beziehung es sensibel zu machen; da gerade kann am leichtesten das Lob zum Zweck gemacht, der Ehrtrieb zum Ehrgeiz werden. Sondern noch sorgfältiger muß im alltäglichen Leben, im Verkehre mit Menschen aller Art, im Reden und Handeln das Gefühl verfeinert werden, um von allem Unnobeln, Gemeinen — mögen es andre thun, oder sei man selbst in Gefahr es zu thun, oder stelle man es auch nur

als möglich sich vor — zurückgestoßen zu werden. Grade in solchen Dingen, wo kein Lob durchs Rechtthun erlangt, sondern nur durchs Unrechtthun Schande zu erleben ist, liegt am meist en daran, das Ehrgefühl so, wie wir sagten, d. h. vornehmlich als Schamgefühl wach und verletzbar zu erhalten. Es ist aber in dieser Beziehung nicht nothwendig, daß man dem Zögling eine Vorlesung über Menschenwürde hält, sondern nur, daß man von zartestem Alter an in concreto das Unehrenhafte stets als solches ihm bezeichnet; gräbt sich der Abscheu gegen alle einzelnen malhonetten Dinge in das Bewußtsein, in das Gefühl des Kindes ein, so ist eb en damit für das Halten auf Ehre am besten vorgesorgt. Grube hat dies in der Sch rift: „Von der sittlichen Bildung der Jugend" durch zwei Beispiele aus seinem eignen Leben anschaulich gemacht; es sei nämlich in seinem Elternhause eine jede gefallene Weibsperson mit dem deutschen Kernworte benannt worden und zwar mit natürlicher, von Modebegriffen noch nicht geschwächter Indignation, die sich selbst auf das uneheliche Kind erstreckte. „Die Vorstellung der Schande solcher Verhältnisse", sagt er S. 160 f. „drang lebendig in mein Gemüth, und wenn ich zufällig in die Nähe solcher als unehrlich bezeichneten Personen kam, konnte ich mich einer gewissen Furcht nicht erwehren, von ihnen verunreinigt zu werden. Der andre praktische Begriff von Ehre betraf das Schuldenmachen. Der Vater war immer höchst unglücklich, wenn er sich außer Stande sah, zu der bestimmten Frist seine Schuld abzutragen. Ich war oft Zeuge seines Kummers und seiner Klagen. Lieber halb satt, pflegte er zu sagen, als Schulden machen. Ich schämte mich mit, wenn der Gläubiger vor dem Hause vorbeigieng oder ich ihm auf der Straße begegnete, triumphirte aber auch mit, wenn ich das Geld überbringen konnte." Gewiß, das ist der beste Weg, Ehre und Ehrgefühl zu pflanzen. Dabei wird mehr erreicht, als auf folgende, von Flattich (s. dessen Leben, von Ledderhose, S. 254) geschilderte Art: „Ein Pfarrer in M. hatte viele Kinder, und ungeachtet sie große Unarten an sich hatten, mußte sie jedermann ehren; da sie noch ganz klein waren, mußte man sie „Jungfer" und „Herr" nennen. Von allen diesen Kindern ist hernach keines in Herrenstand gekommen und sind alle verdorben. Anfangs suchte auch ich meine Kostgänger durch Ehrgeiz zum Lernen aufzumuntern. Ich stellte ihnen vor, was sie werden könnten, wenn sie recht fleißig lernten. Aber einer meiner Kostgänger wurde dadurch so hochmüthig, daß er mich verachtete und sagte: so ein schlechter Dorfpfarrer möchte er nicht werden."

Zu jenen negativen Regeln gehört ferner, daß der Erzieher nicht durch Schimpfreden, durch Unnamen, die er den Kindern giebt, das Ehrgefühl in diesen zuerst verletze, allmählich aber tödte (vgl. d. Art. Beschimpfung); so wie er auch unter den Kindern selber keinen Ton darf herrschend werden lassen, durch den beide, der Scheltende wie der Gescholtene gleichmäßig gemein werden. Die Schulordnungen haben je und je diesen Punct speciell berührt, so z. B. die hessische Instruction für die praeceptores und Schulmeister v. J. 1670 (s. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, II. S. 54): „Die Lehrer sollen von allen Spottreden, Flüchen, groben Scheltworten und schimpflichen Beinamen, die den Kindern nachgehends ihr Lebenlang anhängen, sich gänzlich enthalten &c." Und was die Kinder selbst betrifft, so sollen sie, sagt die würtembergische Kirchenordnung von 1559, — (s. Vormbaum, evang. Schulordnungen I. S. 162) — angehalten werden, miteinander „fridlich und schidlich zu sein und gegen einander sich alles verspottens und schmähens zu enthalten."

Indessen ist mit Obigem die positive Pflege des Ehrgefühls ebensowenig ausgeschlossen, als damit gesagt sein will, daß man, wo sich dasselbe bereits entwickelt, nur dämpfen müße, um seine Ausartung in Ehrgeiz zu verhindern. Hat der Zögling sich in irgend etwas, sei's eine gefertigte Arbeit, sei's eine löbliche Handlung, wacker gehalten, so wäre es eine ganz verkehrte Maßregel, sich zu stellen, als beachtete man es nicht, als wäre es gar nichts von Bedeutung, oder an allem nur immer die schwache Seite hervorzukehren. Das macht nicht demüthig, sondern muthlos. Der Unterzeichnete kennt einen Mann, der einst wohlvorbereitet und an Fleiß gewöhnt in eines der niedern theo-

logischen Seminarien in Württemberg eintrat, dort aber, weil die ganze Lehrart eine völlig andre war, als die er vorher war gewohnt gewesen, und niemand ihn für das ihm Neue recht zu gewinnen wußte, bald zurückblieb, auf Allotria verfiel und so mit dem Bewußtsein, daß er nun einmal stets unter der Linie der Mittelmäßigkeit zu bleiben bestimmt sei, aus der Anstalt schied. Mit demselben Bewußtsein trat er sofort im Tübinger Seminar vor den Repetenten, als dieser ihn citirt hatte, um den ersten Aufsatz über ein geschichtliches Thema mit ihm durchzusprechen, und erwartete dasselbe Urtheil, das er seit Jahren stets vernommen. Statt dessen wurden ihm zwar, wie sich von selbst versteht, keine Elogen gemacht, aber einfach seine Arbeit als eine tüchtige anerkannt und das noch Mangelhafte daran in einer Weise aufgezeigt, daß er darin das liebevolle Interesse, das der Corrector an der Arbeit genommen, nur noch mehr erkannte. Von Stunde an arbeitete er mit Lust und Liebe und mit Erfolg; daß aber nicht etwa sofort der Ehrgeiz ihn stachelte, sondern daß es lediglich die Liebe zur Arbeit selber war, die ihn beherrschte, davon hat er in thatsächlichen Proben, in welchen der Ehrgeiz dem ihm gebotenen Reize nicht widerstanden hätte, später mehr als Einen Beweis geliefert. Also Anerkennung, wie sie die Wahrheit fordert und die Liebe so gern ausspricht, darf allerdings der Erzieher nicht versagen; ist durch Versagung derselben, oder gar durch positive Herabsetzung, oder durch eine unverdiente oder nur in verletzender Weise, vielleicht vor Fremden, vor Dienstboten rc. ausgesprochene Beschämung (s. d. Art. Bd. I. S. 576) dem Kinde das Vertrauen genommen, daß es etwas ordentliches jemals zu Stande bringen könne oder daß man, was es leiste, jemals gelten lassen werde: dann ist freilich dem Ehrgeiz gesteuert, aber auch das Ehrgefühl selber erstickt. Richtiges hat in dieser Beziehung eine Schrift „über Knabenerziehung", von Oppel, Frankf. a. M. 1858, S. 65 gesagt: „Eine Arbeit unbeachtet bei Seite legen sollst du nicht; du thust dem Kind allzu wehe, wenn du keine Notiz nimmst von etwas, was es mit Mühe und Anstrengung zu Stande gebracht hat. Man muß einem Kinde, um es von einem Fehler zu heilen, keinen Stich ins Herz geben." Wenn übrigens derselbe Verf. sich dem Ehrgeiz gegenüber davon viel verspricht, daß der Erzieher nicht den Zögling selbst, sondern nur die Leistung, z. B. nicht den Zeichner, sondern die Zeichnung loben soll, so gestehen wir, dies in Bezug auf die sittliche Wirkung für ziemlich einerlei zu halten; in der Zeichnung fühlt sich der Zeichner vollkommen anerkannt, auch wenn man nicht an ihn direct das Lob richtet. In dem Sinn aber geben wir auch hier dem Verf. Recht, daß das Lob nie abgesehen von einer einzelnen That oder Leistung, nie als Gesammturtheil über den Zögling ausgesprochen werden soll. Ist doch der Charakter, der sittliche Werth des jungen Menschen noch gar nicht ein fertiger; ein allgemeines Lob aber kann ihn leicht auf die Meinung bringen, daß er sein Prädicat nunmehr sicher habe, und gerade diese Meinung kann ihn um dasselbe bringen. Ob aber das Lob von dem Zögling richtig verstanden wird und darum auch in der entsprechenden Weise wirkt, das zeigt sich vornehmlich daran, ob ihm daran liegt, wer ihm dasselbe ertheilt, oder ob ihm die persönliche Würdigkeit des Beurtheilenden gleichgültig ist, weil er jedem, der ihn lobt, um den Hals fallen möchte. Als der sechsjährige Mozart in Wien vor Franz I. spielen sollte, verlangte er, der Kapellmeister Wagenseil solle kommen, denn der verstehe es. Der dreißigjährige Mozart hat noch dasselbe feine Ehrgefühl bewiesen, da er sich nie verleiten ließ, um der Ehre bei der Menge willen seinem Genius untreu zu werden. — Von mehreren (wie Schwarz Erz.-L. bearb. von Curtman I. S. 150., Schreber u. A.) ist nicht unrichtig bemerkt, daß solche Personen, die nur von Zeit zu Zeit in Haus oder Schule kommen — in letzterer wäre es der Visitator —, mit ihrem Urtheil mehr wirken, als die beständige Umgebung des Kindes. Doch dürfte weniger dieses persönliche Fernerstehen, als die sittliche und intellectuelle Tüchtigkeit, die Auctorität, die demjenigen beiwohnt, der ein Lob, ein anerkennendes Wort ausspricht, dasjenige sein, worin der wahrhaft Ehrliebende eine Satisfaction findet; wer die Stimmen nicht wägt, sondern lieber zählt, dessen Ehrliebe ist schon nicht rein.

Noch mehr Werth aber für die Erziehung des Ehrgefühls, als das richtig ertheilte Lob, hat das Vertrauen, das der Erzieher dem Zögling im Lebensverkehr selbst beweist. Er kann ihm irgend einen ehrenden Auftrag geben; er kann ihm in einer Untersuchung aufs Wort glauben; er kann ihm sagen, was Paulus dem Philemon sagt: „ich weiß, du thust mehr als ich dir sage," — alles derartige wird den Zögling innerlich heben, wird es ihm desto unmöglicher machen, solches Vertrauen zu täuschen. Ob dies Vertrauen aber auch so weit gehen darf, daß der Lehrer einen Theil seines Amtes an einen Schüler überträgt, das ist, abgesehen von Nothfällen und von der wechselseitigen Schuleinrichtung, zweifelhaft; wen der Lehrer so beehrt, der wird gar zu leicht ein Gegenstand des Hasses der andern und meist nicht ohne Grund. Dagegen gelangt unter den Schülern selbst leicht einer oder der andere zu einem gewissen Ansehen; oft ist es der körperlich Stärkste, oder der im Spiel Gewandteste, oft aber auch der intellectuell am weitesten Vorgeschrittene. Der Lehrer kann ihm solche Ehre lassen, wofern auch die sittliche Qualität derselben würdig ist; alsdann kann Ein solcher Schüler, der den Ton angiebt, für eine ganze Classe ein Segen sein. Ist aber diese Hegemonie eine bedenkliche oder entschieden nachtheilige, dann ist es nöthig, dem Volkstribun zu zeigen, daß man seine Auctorität mit nichten anerkennt. — Aehnlicher Weise gewinnt auch unter Geschwistern öfters eines eine gewisse Auctorität, der sich die andern in williger Anerkennung seiner Superiorität unterordnen — ein Gegenstück zu 1 Mos. 37, 1—19. Ist diese Superiorität eine wohlbegründete, so thut man wohl, sie gewähren zu lassen, aber nicht zu steigern; den Eltern gegenüber soll kein Kind das bevorzugte sein. Wie im Kreise der Familie vielmehr jedem Kind zu fühlen gegeben werden kann und soll, daß es als Glied des Ganzen werth geachtet ist, z. B. durch Feier seines Geburtstages, darüber s. d. Pädagogik des Unterzeichneten, 2. Aufl. S. 293 f. und den Art. Familie.

Wir haben oben dafür angenommen, der Ehrtrieb und als erste, echt kindliche Form davon das Ehrgefühl sei im Kinde schon vorhanden und brauche also nur richtig geleitet und vor den genannten Ausartungen bewahrt zu werden. Allein wir haben es zuweilen auch mit Individuen zu thun, die in Bezug auf alles, was Ehre heißt, in die Classe der Dickhäuter gehören. Solch einem Menschen ist es total gleichgültig, welche Zeugnisse über ihn ausgestellt werden. Das kann die Folge allgemeiner sittlicher Stumpfheit sein, die überhaupt jeder geistigen Einwirkung Trotz bietet; ein Mensch solcher Art kann nur noch durch die zwingende Gewalt der Zucht zu demjenigen genöthigt werden, was nothdürftig seine menschliche Existenz bedingt. Andre aber können nach einer Seite für das Urtheil, schon für die Mienen ihrer Umgebung sensibel sein und z. B. eine misliebige Bemerkung von Geschwistern über ihr dürftiges Wissen und Können sehr empfindlich aufnehmen, während dieses Ehrgefühl weit nicht bis dahin reicht, um sie anzutreiben, sich ein beßres Wissen und Können anzueignen, um sich alsdann vor Lehrern und Eltern nicht mehr schämen zu müßen. Einem solchen ist der Selbstwiderspruch immer wieder vorzuhalten, in dem er sich befindet; kann jenes in oft kleinlicher Empfindlichkeit steckende Ehrgefühl entbunden und ihm der Werth einer wahren Ehre bemerklich gemacht werden, so ist das ein Glück; denn wie sich die Ehre schlechterdings nicht erzwingen läßt, so auch nicht das Ehrgefühl. Oft aber wird der Zögling (wie es manche Erwachsene sind) durch eine gewisse Bequemlichkeit oder auch durch hohe Einbildung ganz gleichgültig gegen der Menschen Urtheil; ob sie gut oder schlimm von ihm denken, darüber besinnt er sich keinen Augenblick, er lebt sich und seinen Gedanken, denkt vielleicht gar nicht daran, daß andre sein Benehmen gewahr werden, oder ist zu stolz, um sich darum zu kümmern, welchen Eindruck sie von ihm bekommen. Ein solcher ist immer wieder gerade an das zu mahnen, an was er selber nie denkt, nämlich: was wird man von dir denken? So wenig es einem christlichen Charakter entspräche, bei allem, was man thut, sich von dem Gedanken an der Menschen Urtheil bestimmen zu lassen und eben darum was man thut immer zuerst um des Scheins willen zu thun: so verkehrt, so lieblos und so thöricht ist doch jene Gleichgültigkeit gegen fremdes Urtheil; es ist aber

nichts zu thun, als daß der Erzieher den Zögling nöthigt, sich um der Menschen Urtheil zu kümmern und, wo es sein muß, sich darnach im Handeln zu richten. Er kann ihm nur vorstellen: sieh, man hält dich für dumm, für unordentlich, für schmutzig, für undankbar u. s. w., willst du dich darum ansehen lassen, als ob du's wirklich wärst? Und wenn du auch solch ein Herz von Blech hättest, so dulde ichs nicht, daß mein Kind sich und mich in solch schlechten Ruf bringt; du mußt schlechterdings dein Benehmen ändern. Daß dies „schlechterdings" immer nur ein relatives ist, wissen wir sehr wohl; aber nur wenn der Erzieher alles versucht hat, Zwang wie Vorstellung, Zucht wie Ermahnung, und dies unausgesetzt in Anwendung bringt, nur dann hat er das Seine gethan und ist für den Erfolg nicht weiter verantwortlich. — Darauf übrigens, daß die Respectirung des Urtheils seiner Umgebung im Knaben den Grund legen müße zu jener Achtung der öffentlichen Meinung, die jedem zugemuthet werden müße, machen wir mit Waitz (Allg. Päd. S. 172 f.) noch besonders aufmerksam.

Es ist am Anfange dieses Artikels das Wesen der Ehre zunächst nach der subjectiven Seite betrachtet worden, sofern sie in einem Gefühl besteht, das ich für einen andern habe, dem Gefühl der Achtung, womit ich ihn bereits innerlich ehre, auch wenn ich noch keine Gelegenheit zur Aeußerung dieses Gefühls, zur Ehr-Erbietung habe. Diese passive Seite hängt mit der activen, das Ehren anderer mit dem eigenen Erwerb an Ehre aufs genaueste zusammen, nicht bloß in dem schlimmen Sinn von Joh. 5, 44., da man sich gegenseitig ehrt, bloß um gegenseitig geehrt, d. h. becomplimentirt zu werden, d. h. sich gegenseitig belügt und thöricht genug ist, um aus der eigenen Heuchelei dennoch nicht auf die gleiche Unredlichkeit des andern zu schließen, — sondern auch in dem sehr guten Sinn, daß, je mehr ich selber bereit bin, das Edle und Tüchtige in andern zu ehren, um so mehr diese Tüchtigkeit derer, die ich darob ehre, auf mich selbst zurückwirken wird, nicht durch Anreizung zu eifersüchtigem Nachstreben, sondern durch Erregung des ganz gerechtfertigten Wunsches, den großen Abstand zwischen mir und dem Gegenstande meiner Verehrung dadurch zu vermindern, daß ich, was mir an Gaben verliehen ist, mit demselben Ernste ausbilde, um auch in meinem Theile nicht eine Null, sondern eine Person zu werden, ein Mann, dessen Leben nicht werthlos, nicht ein pures Vegetiren ist. Für die Phantasie des Knaben hat es etwas unwiderstehliches, falls er gerade von einem tapfern General liest, sich selber als General, falls er einen Componisten an der Spitze seines Orchesters dirigiren sieht, sich als Kapellmeister u. s. f. vorzustellen. Wir legen aber darauf für den genannten Zweck nicht viel Werth; gerade wer sich solche Dinge so lebhaft ausmalt, der begnügt sich leicht damit, sich als General, als Kapellmeister auch nur zu träumen, er wird aber weder das eine noch das andere. Viel wichtiger und wirksamer ist es, wenn in Haus und Schule man von allen den Menschen, die auf Ehre Anspruch haben, auch in ehrerbietigem Tone spricht, wenn sowohl die großen Männer des Vaterlands und der Geschichte, als auch die nahestehenden würdigen Personen nie anders dem Kinde vor Augen und in Erinnerung gebracht werden, denn als Gegenstände der Verehrung. Dadurch senkt sich die Idee des persönlichen Werthes, lange bevor über dieselbe reflectirt, sie zu klarem Begriff erhoben wird, in das junge Herz ein, und eben so unbewußt geht die Application dieser Idee auf das eigene Ich mit seinem Leben und Streben vor sich.

Eine Schulfrage wird gewöhnlich auch ins Capitel von der Ehre und dem Ehrtrieb aufgenommen, nämlich, was von Prämien und Auszeichnungen aller Art, ebenso vom Lociren zu halten sei. Ueber beide werden eigene Artikel folgen; über die erstern können wir nur wiederholen, was Bd. I. S. 529 gesagt ist, daß Lohn und Lob zwar Freude, aber nicht Selbstzufriedenheit im Zögling hervorrufen dürfen, eine Freude über sein Werden, nicht eine Zufriedenheit mit seinem Sein. So, wie das Prämienwesen im allgemeinen ist, ist es unsrer Ueberzeugung nach vom Uebel, und wenn das nicht, so ist es eine pure Geldverschwendung; die Methode vollends, wornach bei den Jesuiten und den Philanthropisten, bei den Franzosen und bei den Engländern (s. z. B. Hahn, das Un-

terrichtswesen in Frankreich, Breslau 1848, I. S. 275) ein förmliches System von Ehrenauszeichnungen bestand, resp. noch besteht, wäre geradezu lächerlich, wenn sie nicht bei den einen so „verwünscht gescheidt" wäre, bei den andern wenigstens dem Nationalcharakter entspräche. Mit dem strengen Urtheil, das Roth (kl. pädag. Schriften I. S. 73 und 328) über diese Dinge als eine Corruption des jugendlichen Herzens fällt, sind wir vollkommen einverstanden.

Im gleichen Capitel handeln die Ethiker meist auch vom Duell. Diese schändliche Unsitte, in der sich Bornirtheit und Roheit die Hand reichen, berührt uns hier zwar nicht, da wir nur bis „an die Schwelle der Universität" vorschreiten, diesseits dieser Schwelle aber keine Duellanten zu finden sein werden; wenn je — was allerdings nicht ganz ohne Beispiel sein soll — ein Paar Gymnasisten schon hierin den Studenten oder Offizier spielen würden, so wäre es — wenn dies noch angienge — das Plausibelste, ihnen mittelst einer Portion ungebrannter Asche ad hominem zu demonstriren, daß sie dumme Jungen sind. Da dies aber nicht angeht, so ist nur die strengste Strafe, die ordnungsmäßig verhängt werden kann, groß genug für solchen Unfug. Die Sophistereien, mit denen man das Duell rechtfertigen will und die sich bei gewissen Leuten sogar neben pronencirter Christlichkeit Platz zu machen wissen, sind bei unbärtigen Jungen vollends das non plus ultra von Lächerlichkeit. — Aber das Allgemeinere, worunter dieser Gegenstand fällt, gehört auch hieher, nämlich ein Blick auf die „falschen und oft wunderlichen Ehrbegriffe, die den einzelnen Ständen eigen sind, und deren Folge eine lange Reihe verkehrter Werthurtheile ist." (Waitz a. a. O., S. 172.) Wir können es uns ersparen, ein Register solch thörichter Vorurtheile hier anzulegen, und begnügen uns mit folgender Bemerkung. In erster Linie ist es gewiß geboten, dem Zögling nicht nur keine falschen Begriffe der Art einzupflanzen; hier vielmehr soll er lernen, die Ehre bei Gott, das unverletzte Gewissen als vollen Ersatz für angethane Schmach zu betrachten und darum auch eine Kränkung in Geduld zu tragen oder einem Brauche sich beharrlich nicht zu fügen, in dem er etwas unerlaubtes erkennt. Er muß deshalb das einmal Uebliche nicht deswegen, weil es so Herkommens ist, auch für Pflicht achten, sondern in allen Dingen erst prüfen, was vernünftiger Weise zu thun und zu lassen sei. Andererseits aber liegt es in der Natur der Ehre, wie oben schon gezeigt wurde, daß für sie das Symbol, das Zeichen von Bedeutung ist. Diese Zeichen nun sind, wie alles Symbolische, auch wenn sie einen richtigen Sinn haben, dessen passenden Ausdruck sie abgeben, doch nicht etwas absolut nothwendiges, ja sie sehen oft sehr willkürlich aus. Daß es z. B. zur geistlichen Würde gehöre, sich schwarz zu tragen, steht weder in der Bibel, noch kann mir jemand beweisen, daß ein schwarzer Rock frömmer sei als ein grüner; gleichwohl fordert es die Ehre von mir, mich standesgemäß zu kleiden. Wie es in dieser Art Ehrenpflichten giebt, so auch Ehrenrechte, die rein conventionell sind. An diese nun den Maßstab des Raisonnements zu legen und dem Zögling zu sagen: „wovon du nicht einen vernünftigen Grund oder ein specielles Bibelgebot auffindest, das unterlaß" — wäre eine Pädagogik, die ihn zum hochmüthigen Sonderling machte. Von solchen Dingen aus dem Gebiet der Sitte gilt es: was nicht positiv unrecht ist, das ist recht; was nicht unvernünftig, nicht positiv thöricht ist, das ist vernünftig. Dahin gehört auch das sogenannte Ehrenwort, diese niederere Art des Eides, die auch schon bei der Jugend in Gebrauch ist und auf die im ganzen dasselbe angewendet werden kann, was die Moral über den Eid zu sagen hat. Unaufgefordert, ohne Nöthigung sein Ehrenwort geben, sei es assertorisch oder promissorisch, das soll man nicht; auch dem Jüngling, dem Knaben gilt die goldne Regel Matth. 5, 37. Jak. 5, 12. und es muß ihm möglich sein, sich in seinem Kreise ein solches Vertrauen zu erwerben, daß er solch ein Gewicht an seine Aussage zu hängen gar nicht nöthig hat. Wir glauben daher, daß die Gymnasialpädagogik auch dem Lehrer es misrathen muß, selbst dem Schüler vom 14.—18. Jahr ein Ehrenwort abzuverlangen. Aber es können immerhin Verhältnisse obwalten, denen der Einzelne nicht die Macht hat sich zu entziehen; und in dem

Falle ist das Geben des Ehrenworts ebensowenig Sünde als im analogen Falle die Leistung des Eides. Darüber muß aber der Zögling vom Erzieher ins Klare gesetzt werden; er soll wissen, was das Ehrenwort in der socialen Welt bedeutet; er soll dasselbe scheuen, wie jeder rechtschaffene Christ sich vor dem Eide scheut; aber muß er es geben, so soll er auch wissen, daß er wirklich seine Ehre einsetzt, somit von seiner Ehrenhaftigkeit in diesem speciellen Falle seine ganze sittliche Existenz abhängt.

Es ist nur noch übrig, einen Blick auf die Geschichte zu werfen, die uns über die Erziehung des Ehrgefühls so sehr entgegengesetzte Theorien vorführt. Cramer giebt (Gesch. der Erz. und des Unter. II. S. 598) Cicero als den ersten an, der ächt römisch das Moment der Ehre, das honestum et decorum in die Pädagogik einführte; und Quintilian (ebend. S. 672) bezeichnet es schon als einen der Vorzüge, die die Schulerziehung vor der häuslichen voraus habe, daß sie den Ehrgeiz entflamme, der, obgleich an sich ein Laster, doch häufig die Quelle von Tugenden sei. Das ist denn auch herrschende Ansicht in allen den pädagogischen Kreisen geblieben, welche das classische Alterthum zu ihrem geistigen Mittelpunct hatten. So klagt Augustin in seinen Confessionen (I, 17. III, 3) über die eitle Sucht nach Ehre, von der seine Schulzeit, namentlich seine rhetorischen Studien und Uebungen begleitet gewesen. Und wieder in der Zeit der nachmittelalterlichen Humanisten galt, wenn auch christlich gemildert, die Ehre als eine Haupttriebfeder, die der Lehrer in Bewegung setzen müße. Von Trotzendorf z. B. ist bekannt (s. die Schrift über ihn von Löschke, Breslau 1856, S. 37), daß er seine Schüler an bestimmten Tagen sogar Lobreden auf einander halten ließ; „wem der Preis zuerkannt wurde" (d. h. wohl dem Redner, nicht dem von ihm Belobten) „der wurde bekränzt, sein Name wurde öffentlich ausgerufen, in ähnlicher Weise, wie einst den Siegern zu Olympia geschah." Hieher mag auch gerechnet werden, was dort S. 19 bei Gelegenheit der Begrüßung, mit der Trotzendorf sein Amt unter den Schülern von Goldberg angetreten habe: Salvete vos nobiles, consules, caesarum, regum, principum consiliarii, vos opifices et artifices etc. weiter erzählt wird als Vorgang hiezu, daß nämlich Luthers Lehrer in Eisenach, Joh. Trebonius, beim Eintreten in das Schulzimmer jedesmal das Barett abgenommen und dies auch von den andern Lehrern verlangt habe, „dann es sitzet unter diesen jungen Schulern noch mancher, da Gott aus dem einen einen ehrlichen Burgermeister, aus dem andern einen Cantzler, Hochgelahrten Doctorem oder Regenten machen kann; ob ihr sie gleich jetzo nicht kennet, denselben sollet ihr billig Ehre erzeigen." Wie sehr die Jesuiten den Ehrgeiz zu benutzen suchten, aber nicht aus Nachahmung classischer Vorgänger, sondern weil an diesem Gängelbande die Knaben auch dereinst noch als Männer zu leiten waren, und in welch raffinirter, corrumpirender Weise sie dieses Mittel anwendeten, ist bereits erwähnt. Aber auch die positiven Gegner der alten, gelehrten Schulbildung, namentlich Locke und die Philanthropisten haben mittelst des Ehrtriebes Wunder thun wollen. Bei ihnen war das Motiv der Haß gegen allen Zwang, gegen die herkömmliche Art, durch Züchtigung den Schüler vorwärts zu treiben; viel leichter, viel angenehmer erschien ihnen das Reizmittel der Ehre; Locke nennt die Anwendung desselben das große Geheimnis der Erziehung. Ueber dem Angenehmen, was dieser Weg für den Zögling haben sollte, vergaß man nicht bloß das sittlich Gefährliche, sondern auch das jenem Zweck selber nicht Entsprechende, daß derjenige, in dem einmal der Ehrgeiz angefacht ist, eigentlich niemals sich glücklich fühlt, weil auch die glänzendste Befriedigung doch nur eine momentane ist, jede Nichtbefriedigung aber furchtbare Qualen schafft. Locke war übrigens einsichtsvoll genug, um sein „Geheimnis" doch nur für jüngere Kinder anzuempfehlen; die reiferen soll das Pflichtbewußtsein und die Zufriedenheit Gottes vielmehr leiten, als der Beifall der Menschen. Aber wird dieses so sehr menschliche Motiv auf einen bestimmten Termin jenem göttlichen den Platz räumen, wenn es der Erzieher wünscht? — Im Gegensatze zu alle dem haben die Pietisten dem Ehrtrieb ganz und gar kein Recht und keine Nahrung geben wollen. In A. H. Francke's „kurzem und einfältigem Unterricht"

sagt der §. 2: „Den Kindern sollen zur Ermunterung keine Nebenzwecke vorgehalten werden, als z. B. sie sollen studiren, sollen Kanzler, Doctoren, Superintendenten werden ꝛc. Zwar wird ein Lehrer durch solche Fürstellung einigermaßen seinen Zweck erreichen, hingegen werden die zarten Gemüther mit Ambition, Geiz, Neid und andern Lastern unvermerkt erfüllet und hindern ihr ewiges Heil gewaltiglich. Wenn dagegen die Kinder zu beständiger Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erwecket werden und ihnen der rechte Adel der menschlichen Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht" (dies ists also, was der Pietismus an die Stelle der weltlichen Ehre setzt), „mit lebendigen Farben vor die Augen gemalet wird, so ist solches hinlänglich genug und viel durchdringender und kräftiger zum Guten, als die satanischen Fürstellungen der Herrlichkeiten dieser Welt." (Vgl. dazu auch Zellers Lehren der Erfahrung, III. S. 47.) Aus ganz andern Gründen freilich war Rousseau gegen die Weckung und Nährung der Ehrbegierde; wo der Zögling so isolirt wird, daß ein Gemeinschaftsleben gar nicht möglich ist, somit die wesentliche Voraussetzung für wirkliche Ehre fehlt, wo überdies Urtheil und Sitte der Menschen von vornherein als falsch und verderblich angenommen wird, da bleibt für jenes Motiv kein Platz übrig. — Das richtige Maß hat Herbart (Umriß päd. Vorl. §. 169) bündig so bezeichnet: man soll keinen Ehrgeiz künstlich nähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken; — in welcher Weise die neuere Pädagogik dieses Maß zu treffen und im einzelnen durchzuführen sucht, ist in obiger Auseinandersetzung dargelegt, neben welcher wir außer den bereits erwähnten Werken noch auf Baur, Erz.-L. 2. Aufl. S. 170, Döderlein, Aufsätze, I, 27—39. 238. Vilmar, Schulreden S. 60, Niemeyer, Grundsätze ꝛc. I. S. 223 ff. 281, 315. III, 76, 194 und Völter, über die Erziehung des Ehrgefühls, in seinen Beiträgen zur christl. Päd. und Did. 1852, S. 31, verweisen.

Palmer.

Ehrlichkeit ist die gemüthliche Rechtschaffenheit im Reden und Thun und man wird sie von Ehrenhaftigkeit und Ehrenfestigkeit dadurch unterscheiden, daß letztere zwar im Wesen — Rechtschaffenheit — gleich, den Nebenbegriff sittlicher Tapferkeit oder eines sittlichen Pathos mit sich führen, während jene den des Naiven an sich hat, und daß die Ehrlichkeit jedermanns Pflicht und gleichsam eine allgemeine Haus- und Werktagstugend ist, während die beiden andern, gleichsam von festlicher Art, bei besondern Gelegenheiten, Kämpfen, Versuchungen sich erproben. So handelt z. B. der Kaufmann, der bei ausbrechendem Bankerott nichts auf die Seite schafft und all das Seine hergiebt, um die Gläubiger möglichst zu befriedigen, ehrlich, seine Frau aber, wenn sie unter Verzicht auf die ihr gesetzlich zustehende weibliche Freiheit auch noch ihr eigenes Vermögen dazu giebt, ehrenhaft; desgleichen handelt in Zeiten politischer Kämpfe derjenige ehrlich, der aus Mistrauen in seine Standhaftigkeit sich entfernt hält, derjenige aber ehrenfest, welcher, einmal darein gestellt, standhaft und ohne Rücksicht auf eigenen Vortheil oder Nachtheil zu seiner Pflicht hält. — Ehrlichkeit kann man von jedermann verlangen, sie ist Voraussetzung bei den täglichen und allgemeinsten Beziehungen der Menschen zu einander; daß aber die Ehrlichkeit alltäglich mit Accent auftrete, das kann man weder verlangen noch wünschen, sondern sie soll als ein Habitus und selbstverständlich den gesellschaftlichen Beziehungen innewohnen, daher sie oben als gemüthliche Rechtschaffenheit bezeichnet wurde; denn die sittliche Luft, in der wir gesunden Athem schöpfen, hat zu Grundbestandtheilen neben der Liebe — Treu und Glauben.

Sehen wir, was die Erziehung hiefür thun kann und soll. — Sie muß erstlich für Wahrhaftigkeit des Zöglings, für seine Rechtschaffenheit im Reden sorgen. Das vornehmste Mittel dazu ist die Rechtschaffenheit und Wahrhaftigkeit des Erziehers selbst, daß Eltern, Lehrer lautere Menschen sind, damit die Kinder in solcher reingehaltenen Luft aufwachsen, und die natürliche Neigung des menschlichen Herzens zur Unwahrheit (πᾶς ἄνθρωπος ψεύστης) keinen Vorschub durch diejenigen findet, an welchen das Kind hinaufsieht, nach welchen es sich unbewußt bildet. Lügen wehren, Lügen strafen

und selber lügen, heißt doppelte Anleitung zur Lüge geben, die eine durch Beispiel, die andere durch gerechtfertigten Widerstand. Und man soll bedenken, wie empfindlich die Aufmerksamkeit der Kinder für die derartigen Verfehlungen ihrer Erzieher ist; sie haben hierin einen noch nicht abgestumpften Geschmack, daher ihnen schon die conventionellen Unredlichkeiten zum Anstoß gereichen, geschweige die tiefe Verletzung, wenn es für Vater oder Mutter roth werden muß, weil es sieht, wie eins das andere hintergeht. Schon aus Selbstachtung hat man sich zu hüten, vor der unverdorbenen Kindheit sich keine Blöße zu geben und wer steht dem Erzieher dafür, ob nicht eine von ihm selbst nicht bedachte kleine Unredlichkeit als giftiger Fruchtkeim sich ins Herz des Zöglings senkt? Maxima debetur puero reverentia. — Man soll aber auch nicht zum Lügen reizen; welches geschieht durch übermäßige Strenge und tyrannische Bestrafung der Fehler. Es giebt Väter, welche dadurch Mutter sammt Kindern und Gesinde in einen Verschwörungszustand des Verheimlichens und Vertuschens gegen sich versetzen, indem sie aus ungezähmter Leidenschaftlichkeit oder austerem Wesen oder wenn sie der Beruf ermüdet und verdrießlich gemacht hat, auch gegen geringe Verfehlungen toben und den Stab Wehe schwingen. Aber den Vater hintergehen, nur damit das Kind nicht gezüchtigt werde, ist mütterliche Thorheit, die sich bald schwer bestraft. Entschuldbar wird das Verheimlichen gegenüber einem kranken Vater nur dann, wenn dafür die Mutter für sich das Amt der Strenge übt. Auch das pedantische Wesen, welches vom Knaben schon männliche Haltung verlangt oder das kindliche Empfinden in den Model eines moralischen oder religiösen Systems einzwängt, reizt zur Lüge: nicht minder das Lieben und Loben eines vorzeitigen Eingehens von Seiten des Kindes in die Ausdrucksweise der Erwachsenen über Erfahrungen und Zustände des innern Lebens, als womit häufig keine wirkliche Bewegung im Herzen, sondern nur die Ablagerung einer Kruste von Redensarten um das Herz her sich verbindet. Religiöse Bildung ist himmelweit verschieden von der Uebung im Handhaben religiöser Kunstausdrücke. Wer nicht im Stande ist, der Individualität seines Kindes Luft zu lassen, der trägt dies zur Strafe davon, statt eines Gottesgeschöpfes ein Scheinwesen nach seinem Sinn vor sich, und hinter seinem Rücken eine entartete Wirklichkeit zu haben. Auf solchem Boden wachsen die Duckmäuser. Langsamer ist der Weg, auf welchem man frei läßt und am frei sich Entfaltenden bilden und heilen hilft, aber dabei gewinnt man zum Lohn ein aufrichtiges Wesen, das nichts weiß von Heuchelei und Schmeichelei. — Dies hinsichtlich der eingeimpften oder aufgenöthigten Lügen, die der Erzieher verschuldet. Lügen aus Muthwillen sind zu züchtigen, die aus Bosheit strenge zu strafen, gegen gewohnheitsmäßiges Lügen bedarf es eines beharrlichen und energischen Heilverfahrens und soll hier nichts übersehen noch geschenkt werden. Man beobachtet aber auch bisweilen, namentlich bei lebhaften Knaben eine Art von Unwahrheit, die aus der Phantasie stammt, ein so zu sagen poetisches Lügen. Wer sieht in die Entwicklung und Auseinanderwicklung der im kindlichen Geist auftauchenden Bilder und Gedanken hinein? wissen wir Alten doch fast gar nichts mehr aus der Zeit, da wir selbst im Traum der Kindheit, im halbwachen Zustand beim Uebergang zum klaren Selbstbewußtsein uns befanden. Nicht jede Unwahrheit ist hier als Lüge zu behandeln, aber dem lebhaften Kind ist desto gewisser Beschäftigung mit Reellem zu geben, und es ist zu sorgen, daß es einen Unterschied mache zwischen dem Spiel mit Puppen, die der freien Herrschaft seiner Phantasie überantwortet sind, und zwischen dem, was es mit Menschen redet. — Am häufigsten irren Jüngere von der Wahrheit ab, wenn sie Hergänge erzählen sollen, wobei sie selbst leidenschaftlich betheiligt waren, z. B. Händel mit Kameraden, oder eine Züchtigung vom Lehrer; hier pflegt jeder sich selbst unschuldig zu wissen, nicht nothwendig aus Bosheit, sondern meist aus gestörter Auffassung, und desto gewisser, wenn man daheim ihm den Kopf hebt. Was nun jene Händel betrifft, so läßt sich in der Regel nicht entwirren, wie und wie viel jeder Recht oder Unrecht hatte, und ist auch meistens nicht nöthig, sondern besser, wenig Gehör geben und den Klagenden sich mit dem begnügen heißen, das er empfangen habe; Lehrerzüchtigungen aber, wenn sie auch

verdient waren, wecken durch Uebermaß das Bewußtsein relativer Unschuld, das sich in der Einbildung zu dem der positiven steigert, wirken also dem Zweck wie der wahren Reue entgegen; gleichwohl aber ist von den Eltern der Lehrer zu vertheidigen und der Gezüchtigte zur Erkenntnis seiner Schuld zu bringen; wer aber seinem Kind, das über gerechte Strafe klagend austritt, Glauben schenkt und Recht gibt, der hilft ihm, den Lehrer d. h. einen Miterzieher verleumden, und schwächt sein eigenes Erziehen.

Indessen zur Rechtschaffenheit im Reden, — wozu man auch die in den Geberden liegende Sprache rechnen darf, denn auch in ihnen stellt sich aufrichtiges oder unaufrichtiges Wesen dar, und Salomo behauptet weislich, „wer mit den Augen winket, denket nichts gutes" — haben zwar die bisher genannten Mittel theils bildend theils heilend mitzuhelfen, allein das Wesentlichste muß auf andrem Wege kommen. Lügen ist Sünde an sich und eine Consequenz der Sünde, denn diese webt sich aus jener die Schleier zu ihrer Verhüllung, braucht sie als Schminke für ihre Häßlichkeit. Daher ist der Kampf gegen das Lügen nur ein symptomatisches Verfahren, das nicht zum Ziele führt, wenn nicht zugleich und mit größerem Nachdruck der Sünde selbst entgegen und auf Reinigung des Herzens und Lebens hingearbeitet wird. Es giebt keine Ehrlichkeit des Mundes ohne ein ehrliches Herz und ohne ein ehrliches Thun. Der innere Spiegel des Geistes muß rein sein, von innen heraus und unbefleckt durch böse Werke, dann gibt er reine Strahlen von sich, und wer ist, wie er soll, der allein kann und will sich zeigen, wie er ist. Daher gehört die Rechtschaffenheit des Thuns der Rechtschaffenheit des Redens nicht an die Seite nur, sondern voran, damit ein ehrliches Wesen zustandekommt.

Jene Rechtschaffenheit des Thuns, die man unter Ehrlichkeit versteht, findet im geselligen Leben einen weiten Spielraum: allgemeine Aufrichtigkeit des Handelns, frei von Ränken und Hinterhaltigkeit, Zuverläßigkeit und Worthalten, Bewahrung anvertrauter Geheimnisse, Treue gegen Freunde, Fernebleiben von zweideutigen Planen und verdächtigen Unternehmungen, von geheimen Verbindungen, kurz alles was hilft, daß man jedermann ins Angesicht sehen und von jedermann sich in sein Leben hineinsehen lassen kann. Grundsätzliches Mistrauen gegen die Menschen — im Unterschied von der durch Erfahrung gewitzigten Vorsicht — verträgt sich kaum mit einem ehrlichen Sinn und fordert das Urtheil des Sprichworts heraus: „wer andere hinter dem Ofen sucht, ist selbst dahinter gewesen." Mistrauen in junge Gemüther pflanzen, heißt eher zur Uebung eigener als zur Entdeckung fremder Unredlichkeit Anleitung geben. Scherz verträgt sich wohl mit einem ehrlichen Gemüth, und Epaminondas, von dem gerühmt wird, er habe nie, auch nur zum Scherz eine Unwahrheit gesagt, muß nicht gerade hierin zum Ideal genommen sein, obwohl der Heide viele Christen, die im Ernst lügen, beschämen kann; aber andere zum Besten haben und auf Kosten Leichtgläubiger witzig sein, ist eine Verletzung ihrer Ehre und stimmt nicht mit der Ehrlichkeit. Spielen um Geld ist nur wenigen ungefährlich und das Ueberlisten anderer dabei entweder Anfang oder Ausläufer einer betrügerischen Neigung. Solches nennt der Franzose euphemistisch: corriger la fortune; aber man muß überall und auch in kleinen Dingen zum deutschen: „Ehrlich währt am längsten" halten. Wer aber auch ohne Kniffe spielt, der handelt doch gegen die Ehre, wenn er entweder selbst unvermögend seinen und der Familie Unterhalt oder einem unvermögenden Mitspieler die Nothdurft schmälert. Eltern, die bei ihren Kindern Geldspiele zulassen oder arrangiren, sorgen nicht wohl für sie, und Staaten, welche mit Lotto u. dgl. ihren Finanzen aufhelfen, verhelfen ihren Bürgern zur Schlechtigkeit und ihren Beamten zur Untreue. Es mag vielleicht ohne Schaden gewinnen, wer des Gewinnes nicht bedürftig ist, aber wer vom erhofften Gewinn Glück und Abwendung der Noth sucht, der mistraut dem Gottesweg zum Glück, der Arbeit und der Sparsamkeit, und begiebt sich auf eine abschüssige Bahn, denn wo das Vertrauen zu Gott fehlt, da fehlt die Kraft und Hut für Treu und Glauben im Verkehr mit den Menschen.

Dies alles hat die Erziehung im Auge zu behalten, um auf einen redlichen Sinn

und Wandel zu wirken, die Anfänge des Guten zu pflegen, die des Schlimmen abzuwenden. Im kindlichen Alter ist aber namentlich für die Scheue vor fremdem Eigenthum und dafür Sorge zu tragen, daß das Stehlen in allen seinen Schattirungen bekämpft werde. Mit dem Anfang des Ich Sagens entwickelt sich im Kind auch der Unterschied von Mein und Dein, und muß mit aller Aufmerksamkeit darob gehalten werden, daß es denselben respectire (vgl. den Art. Eigenthumstrieb). Gerade an dem Eigenthum derer, die ihm die Nächsten sind und ihm am liebsten mittheilen, — Eltern, Geschwister, Hausgenossen — muß der Respect geübt werden. Es darf sich nichts selber und darf nichts im Hehling nehmen. Ein festes Gebot, beharrlich durchgeführt, hat den Eigenthumsbegriff zu fixiren, die Scheue ins Bewußtsein zu pflanzen. Auch hier aber ist des Erziehers eigene Ehrlichkeit der unentbehrliche Leitstern für den Zögling. Nicht bloß daß kein Aergernis mit grobem Betrug gegeben wird: auch das heimliche Zustecken hinter dem Vater, wozu oft Mütter sich versuchen lassen, das Betreten fremder Gärten, um Blumen zu pflücken, Obst zu naschen, womit Kindsmägde Freude bereiten wollen und sich versündigen, u. dgl. nährt den unredlichen Trieb in den Kindern, der nur allzu stark in der Natur liegt, und den man zwar theilweise aus dem Vorwiegen der Sinnlichkeit erklären, aber keineswegs mit dem Mangel eines sittlichen Gegengewichts in ihrer Natur entschuldigen kann; denn warum die Verheimlichungen solcher kleinen Diebstähle, und woher das Erröthen bei der Entdeckung, wenn kein Gewissen da wäre? — Auch das Verheimlichen der Geschenke von Fremden soll man nicht dulden, weil des Kindes ganzes Sein und Thun für die Eltern durchsichtig sein muß, und weil neben der Unwahrheit auch meist Eigennutz, der nicht mittheilen will, mit unterläuft, der eigennützige Sinn aber nach fremdem Eigenthum lüstern macht. — Gefundenes, auch das Geringfügige, den Eltern übergeben muß strenge Regel sein, und wenn der Eigenthümer nicht zu entdecken, sollte es doch nie zu eigenem Gewinn oder Genuß verwendet werden. — Fragen kann sich, was besser sei als Regel: daß z. B. was die Eltern genießen, auch den Kindern zum Mitgenießen zukomme, soweit es nämlich nicht der Gesundheit schaden kann, oder daß sie sich gewöhnen, jene genießen zu sehen ohne Lüsternheit und Begehrlichkeit? Eine absolute Antwort giebt es hierauf nicht, sondern nur diese, daß einerseits Eltern die aus eigener Gaumenlust gut leben und aus Geiz den Kindern schmale trockene Kost reichen, der Liebe Abbruch thun und also schon damit eine Schutzmauer der Ehrlichkeit niederreißen, andererseits daß von allem mittheilen nach allem lüstern macht und also den schlimmen Trieb durch Befriedigung nährt. Kinder, welche als klein fühlen durften, daß man ihnen gerne mittheilt, aber auch lernen mußten, sich bescheiden, werden größer geworden in der Regel nimmer begehrlich sein. Der Begehrlichkeit kann durch Gewähren wie durch Versagen, beides im rechten Maß und zu rechter Zeit, der Reiz genommen, und also der Versuchung zum Sichvergreifen vorgebeugt werden. Sind diese Bemerkungen richtig, so erklären sie auch, warum Kinder aus Häusern, da ihnen mehr als gut ist zu Gebot steht, zuweilen dennoch stehlen, und arm aufgezogene reine Hände bewahren. Nur wo mit der Armut Unzufriedenheit und Neid gegen die Glücklichen sich paart, da ist große Versuchung zum Diebstahl, die man da nicht kennt, wo man genügsam, bescheiden, fromm ist und also „reich in seiner Armut." — Mit dem Heranwachsen kommt das natürliche Verlangen nach freierer Verfügung über ein kleines Eigenthum — Taschengeld ꝛc., welchem ohne Noth nicht sollte entgegengetreten werden, doch so, daß der Erzieher auf beide Abwege sein Augenmerk richte: auf's Zusammenscharren, womit zum Geiz, und auf's Vergeuden und Näschereien, womit zum Wohlleben der Grund gelegt wird, welche beide vom Pfade der Ehrlichkeit abführen. Namentlich aber ist darauf zu sehen, daß nicht schon in den frühen Jahren der Tauschhandel (Mauscheln, Fuggern) unter Kindern getrieben werde, weil da so gerne Uebervortheilung mit unterläuft und wegen der Geringfügigkeit des Objects das Betrügerische am Handel für unwichtig angesehen wird. Solche Händel müßen streng verboten und ohne Schonung rückgängig gemacht werden. Unter unaufmerksamen Lehrern entwickelt sich diese Unart und

Unnatur bisweilen zur Schulkrankheit. — Angewöhnung der Jugend an einen Aufwand, der über das Vermögen geht, oder Zulassung solchen Aufwands für Kleider und Genüsse führt zur Unehrlichkeit, und Eltern, die unvermögend sind, aber zu stolz, solches den Kindern zu gestehen, verleiten diese endlich zu Schimpf und Schande, indem sie sich selbst nur eine falsche Scham ersparen. Namentlich wer seinen Sohn in ein größeres Zusammenleben mit Altersgenossen, z. B. auf eine Universität schickt, mag wohl zusehen, daß er ihn nicht selbst schon darauf vorbereitet habe, flott zu thun bei Schulden und mit Collegiengeldern, die er unter dem Vorgeben der Armut zurückerbat, sich gute Tage zu machen. Wenn die leichtblütige Jugend nicht die Erinnerung an die Ehrenhaftigkeit der Familie, aus der sie kommt, und an den Ernst des Vaters zu Schutz und Wache bei sich hat, so schafft sie sich in wenigen Jahren Scham und Reue für's ganze Leben.

Die Rechtschaffenheit des Thuns in Absicht auf Mein und Dein ist aber ebenso wenig als die des Redens vom Erzieher allein symptomatisch zu erzielen. Es kommt darauf an, daß neben dem speciell hierauf gerichteten Hüten und Wirken ein Höheres ins Auge gefaßt werde — geistiges Besitzthum nämlich und das Sammeln der Schätze im Himmel. Wem das Zeitliche im Mittelpunct und als Zielpunct vor dem Sinn steht, dem wird umsonst Rechtschaffenheit gepredigt, oder im besten Fall bringt er's zu einer steifen Gesetzlichkeit, worauf er noch sich ein Besonderes einbilden wird. Darum wurde im Eingang die Ehrlichkeit als eine gemüthliche Rechtschaffenheit bezeichnet, zum Unterschied von jener gesetzlichen Steife und von der sog. bürgerlichen Ehrbarkeit, welche nur auf Correctheit in Befolgung conventioneller Normen ausgeht. Ehrlichkeit ist ein Herausleuchten des Rechtschaffenen aus einem tiefern Lebensgrund, eben darum auch nicht prätentiös, ja auch nicht immer glatt — es giebt eine ehrliche Grobheit, obwohl es falsch ist, grob zu sein, um ehrlich zu erscheinen, und nur der Ausdruck „ehrlich aber dumm“ ist unrichtig, weil ohne Uebung des sittlichen Urtheils niemand wirklich ehrlich wird, ein sittlichgeübtes Urtheil aber den Menschen in Wahrheit zur Verständigkeit führt, obzwar er von der List eines abgeführten Menschen, der es versteht, den gemüthlichen Schein von Rechtschaffenheit als ein Schalk sich anzueignen, in zeitlichen Geschäften übervortheilt werden kann.

Ist aber die Ehrlichkeit in der That nur als ein von innen heraus wirksames und mit dem Leben in der Wahrheit wie mit dem Streben nach den Gütern, die droben sind, verbundenes rechtschaffenes Wesen zu erkennen, so leuchtet auch ein, wie menschliche Erziehung von außen allein sie nicht zu schaffen vermag, und daß auch hiezu noch eine verborgene Erziehung nothwendig ist, der sich jeder für sich zu stellen hat, se wie dort Nathanael, da er unter dem Feigenbaum stund, und davon ihm das Zeugnis ist zu Theil geworden: siehe, ein ächter Israelite, in welchem kein Falsch ist. **A. Hauber.**

Ehrtrieb, s. Ehrgefühl.

Eigenheiten sind Besonderheiten im Empfinden und Benehmen eines Individuums, welche theils unmittelbar aus einer Naturbeschaffenheit, — Idiosynkrasieen z. B. gegenüber von gewissen Farben, Tönen, Thieren, auch Menschen (vgl. d. Art. Abneigung) — theils aus einer Familien- oder Stammesdisposition hervorgehen, theils als Reflexe und Ausläufer seiner Eigenthümlichkeit (vgl. Charakter), obwohl in einem mehr oder weniger zufälligen Zusammenhang mit dieser an den Tag treten: denn man kann sich von einem Menschen gar wohl seine Eigenheiten hinweg denken, ohne dabei seiner Eigenthümlichkeit zu nahe zu treten, während vielmehr diese, wenn jene sich zu Sonderbarkeiten verfesten, entstellt und verzerrt wird. — Bei Kindern treten sie theils vorübergehend auf, wie beim Zahnen und schnelleren Wachsthum, oder indem sie Krankheitsperioden vorausverkündigen, begleiten, nachtönen; die Gährungen und Stürme im Organismus während des Uebergangs aus der Kindheit zur Jugend treiben häufig Eigenheiten auf die Oberfläche. Diese alle sind aber zu unterscheiden von solchen, die als Erzeugnisse eines habituellen Eigensinns und einer grillenhaften Absichtlichkeit erscheinen. Erstern muß mit Schonung und oftmals auf Umwegen mittelst einer dem Gemüths-

leben zu machenden Diversion entgegengewirkt werden, letztere darf man nicht dulden und hat sie nöthigenfalls mit beharrlicher Strenge niederzukämpfen; denn sie sind Wasserschosse, nicht Fruchtzweige, und eher vergeudet sich in ihnen das individuelle Leben als daß es durch sie zur Entfaltung gelangte. Zuweilen treten an sich gute Eigenschaften in Gestalt von Eigenheiten auf; es giebt z. B. pedantisch-lerneifrige, übertrieben auf Reinlichkeit und Ordnung haltende Kinder. Hier darf man nicht mit herben Mitteln noch mit Spott kommen, um nicht das Kind selbst zu verletzen, indem man nach seinen Mücken schlägt. — Irrthum ist es, hinter Eigenheiten Genialität zu wittern; man verzeiht sie vielleicht dem Genie, aber sie constituiren es nicht, und vollends Eigenheiten nachmachen ist kindisch, obwohl es bei Leuten gestandenen Alters z. B. in Philosophenschulen wie bei den Generalen Alexanders vorkommen mag. — Die Erfahrung zeigt, daß einer seinen Mitmenschen durch Eigenheiten oft selbst noch widerlicher wird als durch wirkliche Untugenden, daher jene eine üble Beigabe fürs Fortkommen in der Welt zu sein pflegen und eine weiche Erziehung in dieser Hinsicht oft eine herbe Lebensschule zur Vervollständigung der Bildung nach sich zieht. Andrerseits kommt das Sichereifern gegen die Eigenheiten anderer, mit welchen wir umgehen, wobei wir die eigenen übersehen, aus Mangel an Selbstkenntnis und Liebe; gegenüber von kleinen Marotten unsres Nächsten möchte sich wohl Sterne's Rath empfehlen: „Laß doch einen jeden auf seinem Steckenpferde die Straßen der Stadt auf und nieder reiten: wenn er dich nur nicht nöthigt hinten aufzusitzen.“ Aber es giebt andere, da diese Regel menschenfreundlicher Klugheit nicht zureicht, sondern welche unsrerseits eine Uebung in der Selbstüberwindung d. h. in der Ueberwindung unsrer eigensten Eigenheit voraussetzen, um dem Spruch des Apostels (Röm. 15) nachzukommen: „Wir, die wir stark sind, sollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen, und nicht Gefallen an uns selber haben.“ **A. Hauber.**

Eigenliebe, s. Selbstgefühl.

Eigensinn. Der Eigensinn oder Eigenwille ist eine geistige Kinderkrankheit, welche leicht einen chronischen Charakter annimmt, und sogar auf die Erwachsenen übergeht, wofern sie nicht schon bei ihrem Auftreten in den ersten Kinderjahren gründlich geheilt wird. Er besteht in einem Wollen, welches unvernünftige Gedanken, denen unaufhebbare Gegensätze entgegenstehen und die deshalb aufgegeben werden sollten, festhält und wohl gar zur Richtschnur für die Erwachsenen macht. Das Wollen ist zugleich mit einem starken Widerspruchsgeiste verbunden, wenn es auf einen entgegengesetzten Willen stößt, und äußert sich durch Unwillen, wenn dieser in seinem Gegensatze gegen das unvernünftige Wollen beharrt. Auch Affecte mischen sich ein, ja wenn die Krankheit nicht frühzeitig gehoben wird, setzt sich in dem krankhaften Wollen sogar die Leidenschaft des Stolzes fest, indem das Kind sich einbildet, um seines Willens willen, den es andern gegenüber behauptet und durchsetzt, über diese sich erheben zu dürfen.

Zu einer Zeit, wo die psychologische Analyse der pädagogischen Erscheinungen noch sehr unvollkommen war, lag es nahe, den Eigensinn als eine Folge der Erbsünde zu betrachten, zumal das eigensinnige Wollen, wenn gleich in sehr verschiedenen Graden der Menge, Stärke und Ausbreitung, wohl bei allen menschlichen Kindern vorkömmt, und zwar viel früher, als bei ihnen an eine eigentlich böse Gesinnung zu denken ist. Indes wurde doch auch sehr bald bemerkt, daß das eigensinnige Wollen der Kinder niemals anders auftritt, als in Begleitung einer unbesonnenen Schwäche derer, denen sie anvertraut sind, und daß der bestimmte Grad, in dem es sich zeigt, immer in dem Maße sich steigert, als die Kinder durch jene Schwäche mehr verzogen werden. Diese Beobachtung wurde dann der Anknüpfungspunct für eine sehr einfache Analyse, welche das eigensinnige Wollen nach denselben Grundsätzen zu erklären sucht, wie jedes andere Wollen. Alles Wollen entspringt nämlich aus dem Begehren durch Verstärkung, und die Verstärkung entsteht dadurch, daß sich an die Vorstellung des Begehrten diejenige Vorstellungsreihe anschließt, die von jener Vorstellung zur Vorstellung des Erreichten fortläuft. Eine solche Vorstellungsreihe, deren einzelne Glieder den Uebergang ins Er-

reichen darstellen, bildet sich nun bei dem Kinde, und associirt sich mit seiner Vorstellung des Begehrten, wenn diejenigen, die das Kind umgeben, das von dem Kinde unvernünftiger Weise Begehrte durch Nachgiebigkeit erreichen lassen, wo sie es hindern könnten. Hierdurch lernt das Kind seine Kraft kennen, und damit setzt sich sein Begehren in ein Wollen um. Dieses wird alsdann zu einem gleichmäßig beharrenden durch ein sich häufiger wiederholendes Fortschreiten vom Begehren zum Erreichen des Begehrten, und an Gelegenheit zu solchem Fortschreiten kann es nicht fehlen, weil sich die associirte Vorstellungsreihe, so lange die Association wirksam ist, immer reproducirt, wenn die Vorstellung des Begehrten im kindlichen Geiste aufsteigt. Auf diese Weise lernen schon ganz kleine Kinder commandiren, und durch ihre unvernünftigen Begehrungen die Erwachsenen peinigen, und je häufiger diese Handlungsweise bei ihnen eintritt, desto gewisser nehmen sie allmählich ein herrisches und trotziges Wesen an, indem ihre Willensstärke zunehmend wächst. Je größer aber der Umkreis wird, in welchem sie ihre Kraft bei unverständigen Regungen fühlen, einen desto weitern Umfang erhält auch ihr eigensinniges Wesen, und es kann dahin kommen, daß sich bei ihnen an jede flüchtige Begierde, an jede Laune, die der Zufall des Augenblicks bringt, ein Wollen knüpft. Es zeigt sich auch, da das Innere sich in dem Aeußeren abzuspiegeln pflegt, daß bei den Kindern der Ton ihrer Stimme immer gebieterischer wird, je häufiger sie das unvernünftiger Weise Begehrte erreichen, und es läßt sich daran deutlich erkennen, daß, was anfangs ein leiser Wunsch war, allmählich ins Wollen, und was zuerst nichts als ein bescheidenes Bitten war, zuletzt in einen Befehl übergeht.

Was nun die Heilung des Eigensinns anlangt, so ist vor allem zu bemerken, daß er zwar immer ein abnormes Geistesproduct, aber durchaus nicht nothwendig ein Fehler, eine moralische Abnormität ist. Er ist bei Kindern zunächst nur ein rohes Naturproduct des Geistes, wodurch die natürliche gesellschaftliche Ordnung gestört wird, in welche die Kinder hineingestellt sind. Er ist ein Hindernis dieser Ordnung, in welcher nicht die Erwachsenen den Kindern, sondern die Kinder den Erwachsenen zu gehorchen haben. So weit er aber bloß das ist, sind Ermahnungen und Rührungen, von welcher Art diese immerhin sein mögen, zur Heilung des Eigensinns nicht anzuwenden. Denn das sind Umbildungsmittel für moralische Mängel, es sind Bildungsmittel für moralische Vorzüge, und es sind zweckmäßige Bildungsmittel, wenn dadurch zugleich der Gedankenkreis, aus dem jene Mängel wie jene Vorzüge hervorkommen, eine Gestaltung oder Umgestaltung erhält. Aber der Eigensinn muß viel früher entfernt werden, ehe der äußerst langsame und langwierige pädagogische Bildungsproceß bei den Kindern zu Ende zu führen ist, ja viel früher, ehe er sich nur mit Sicherheit beginnen läßt. Denn man kommt bei der eigentlichen Erziehung, welche wahre Geistesbildung und die Hinführung zu Christus beabsichtigt, nicht von der Stelle, wenn man fortwährend mit dem Eigensinn der zu bildenden Kinder zu kämpfen hat. Ohnehin kann die Gesellschaft ihre Ordnung nicht so lange suspendiren, bis der Erziehung ihr so oft mislingendes Werk gelungen ist. Die gesellschaftliche Ordnung muß unbedingt feststehen, und daß das Kind zu ihr in das rechte Verhältnis tritt, ist für das Kind selbst die unerläßliche Vorbedingung höherer Entwickelung. Daraus ergiebt sich das propädeutische Problem, den Eigensinn nicht durch Bildung oder Umbildung zu beseitigen, sondern durch Gewalt zu unterdrücken; denn die gesellschaftliche Ordnung, welcher der kindliche Eigensinn widerstreitet, läßt sich für sich allein nicht anders als durch Gewalt aufrecht erhalten. Das aber, was in der Seele des Kindes unterdrückt oder verdunkelt, und dessen Wirksamkeit dadurch in der Seele aufgehoben werden muß, ist, näher bestimmt, die Vorstellungsreihe, die sich an die Vorstellung des Begehrten bei ihm angeschlossen hat, und von da bis zur Vorstellung des Erreichten fortläuft, und das geschieht, wenn dem eigensinnigen Willen des Kindes ein festes, unerschütterliches Nichtwollen oder Anderswollen des Erziehers entgegentritt, und zugleich dafür gesorgt ist, daß das Begehren des Kindes nicht auf einem andern Wege befriedigt wird. Das Kind macht dann die

Erfahrung, daß es das Begehrte nicht so unbedingt als erreichbar voraussetzen darf, als es bisher gethan hat. Dadurch verdunkelt sich die Association, die sich zwischen dem Vorstellen des Begehrten und dem des Erreichten gebildet hat, und da hiemit die Hülfe wegfällt, welche sie der ersteren Vorstellung geleistet hat, wird das Wollen gebrochen. Es bleibt höchstens für einige Zeit noch ein machtloses Begehren zurück, das als solches sehr bald in sich selbst zusammensinkt und eben so leicht sich ableiten läßt. Das angegebene Mittel ist aber ein völlig unfehlbares und unter allen Umständen vollkommen ausreichendes, überdies für einen charaktervollen Erzieher mit Leichtigkeit zu gebrauchendes Specificum, wenn es zeitig genug und zwar schon in den ersten Jahren eines gesunden Kindes angewendet wird. Denn in dem jüngeren Kinde ist wohl ein mannichfaltiges Begehren, aber kein fester Zweck und Plan, und darum auch nur eine scheinbare Festigkeit des Willens. Wenn es daher auf ein unbiegsam-energisches, consequentes Entgegenwirken stößt, auf das Entgegenwirken eines Erziehers, der auch den Schein der Schwäche vermeidet, und z. B. nicht durch Wünsche und Bitten, nicht durch Versprechungen und Ermahnungen den Gehorsam bei ihm zu erreichen sucht, so ist mit Sicherheit darauf zu rechnen, daß es dem stärkeren Willen weicht. Der Erfolg ist dagegen viel unsicherer, wenn einmal durch fortgesetzte schwache Nachsicht und Nachgiebigkeit der Umgebung ein wirklich fester Wille in dem Kinde groß gezogen worden ist, und es kann dann leicht geschehen, daß die Erziehung überhaupt nichts mehr über das Kind vermag, ja daß es der stärkeren Macht des Staates überlassen werden muß, um seinen Willen zu unterwerfen. Um so mehr hat man sich zu hüten, daß man das Kind nicht durch Neckereien reize, d. i. daß man nicht aus Laune sich den Schein gebe, als suche man willkürlich seinen Besitz oder seine Freiheit zu stören; denn damit fordert man das Kind gleichsam zum Widerstand heraus, und da man ihm gar nicht ernstlich entgegentritt, lernt es seine Kraft kennen, und es entsteht in ihm ein Wollen, das sich dem Willen des Erwachsenen nicht unterwirft, statt daß die Absicht darauf gerichtet sein sollte, ein solches Wollen nicht aufkommen zu lassen. Indes darf doch auch ein solches prophylaktisches Verfahren, das im übrigen allerdings, wie sich von selbst versteht, der Anwendung des Heilverfahrens vorzuziehen ist, nur so weit reichen, daß man 1) schon dem Eigensinn bei geringen und unbedeutenden Veranlassungen und den ersten Anwandelungen von Eigensinn entschieden entgegentritt, damit sich nicht durch's Gewährenlassen ein stärkerer Wille bei dem Kinde ausbilde, und daß man 2) in den Fällen, wo sich der Erfahrung des Erziehers gemäß der Eigensinn bei dem Kinde zu zeigen pflegt, vorzubeugen sucht, und zwar, wo nicht ableitend, namentlich durch geeignete Beschäftigung, dann natürlich ausschließlich auf eine solche Weise, durch welche sich Macht verkündigt, also durch Befehle, Verbote, Drohungen. Wo das vorbeugende Verfahren weiter ausgedehnt wird, geht die Regierung über die ihr gesetzten Grenzen hinaus. Sie darf also z. B. nicht etwa, um dem Eigensinn zuvorzukommen, ein solches Begehren im voraus unterdrücken, das zwar an sich der Ordnung nicht widerstrebt und auch bisher nicht als ein eigensinniges sich erwiesen hat, bei dem man jedoch befürchtet, daß sich darin der Eigensinn festsetzen möchte.

Das für den Eigensinn angegebene Heilverfahren ist nur in dem Falle unzureichend, wenn die Kinder körperlich schwach und kränklich sind, so daß ihnen aus Rücksicht auf ihren leidenden Zustand mehr Nachsicht zu Theil werden muß. Dann läßt sich aber auch, selbst wenn man bei zunehmender Körperstärke und in den gesunden Tagen zur Ausgleichung die Zügel wieder straffer hält, der Eigensinn bei den Kindern nicht vermeiden, und er bleibt überhaupt fast niemals von dem frühen Kindesalter gänzlich fern, weil während desselben der Lebensfaden noch sehr schwach und das körperliche Befinden vielen Wechselfällen unterworfen ist. Darum muß auch etwa vom vierten Jahre an die Regierung durchgängig etwas fester und strenger, als bis dahin möglich ist, auftreten, um die letzten Spuren des Eigensinns vollends auszutilgen, damit dann die eigentlich erziehende Thätigkeit ungestört fortschreiten könne. Sollte aber die Austilgung

des Eigensinns auch dann noch nicht vollständig gelingen, vielleicht wiederum in Folge der auf den Körper zu nehmenden Rücksichten, und sollte er inzwischen eine wirkliche Festigkeit annehmen, welche ein unmittelbares Eingreifen des Erziehers durch den Druck der Gewalt nicht mehr gestattet, sollte er vollends zu einer moralischen Abnormität werden, was er, wie bemerkt, anfangs nicht ist, so muß man allerdings versuchen, ob es dem zusammenwirkenden Einfluß des Unterrichts und der Zucht gelingen werde, durch Umänderung des Gedankenkreises den Eigensinn zu überwinden. Und an der Möglichkeit hiervon läßt sich nicht zweifeln. Denn das Begehren und somit auch das Wollen, in das jenes übergeht, stammt aus dem Gedankenkreise. Wird folglich dieser ein anderer, so verändert sich auch das Begehren und Wollen, und der Geist schlägt in seinen Entäußerungen andere Richtungen ein. Bei diesem Processe kann aller Unterricht, alle Zucht, da sie nichts anderes als eine bestimmte Gestaltung des Gedankenkreises bezwecken, Einfluß gewinnen, weshalb sich auch über das hier beim Eigensinn eintretende Heilverfahren, da es sich in die allgemeinen pädagogischen Bestrebungen verläuft, keine näheren Bestimmungen angeben lassen. Freilich darf man nicht vergessen, daß auf die wirkliche Umänderung des Gedankenkreises nach streng pädagogischen Absichten immer mit um so weniger Sicherheit zu rechnen ist, je stärker die Gewalt des Eigensinns in dem Kinde noch ist. Eben deshalb darf auch das Heilverfahren nicht etwa von der Umbildung des Eigensinns ausgehen, statt von der Unterdrückung desselben. Am allerwenigsten darf man aber das Heilverfahren selbst in der Hoffnung aufschieben, das Wollen, in dem der Eigensinn seinen Sitz hat, werde von selbst eine edlere Richtung einschlagen, und sich in ein würdigeres Wollen umsetzen. Hierbei schätzt man vor allem die schon oben hervorgehobenen Ansprüche der Gesellschaft auf ein geordnetes Nebeneinanderbestehen ihrer Glieder zu gering. Außerdem täuscht man sich auch oft, wenn man sieht, daß ein Zögling, der vorher eigensinnig war, hernach ein besseres Wollen zeigt. Denn es geschieht leicht, daß man das spätere Wollen als in seiner Wurzel gleich mit dem früheren annimmt, weil es bei demselben Individuum vorkommt, obgleich es aus einem anderen Gedankenkreise stammt, und andere Gedanken zu seiner Grundlage hat. Aber selbst in dem Fall, wo beiderlei Wollen wirklich aus derselben Wurzel stammt, die von denselben Vorstellungen ausgeht, macht es sich nicht von selbst, daß die Begehrungen aus einer Form in eine andere übergehen. Das Begehren ist zwar ein vorübergehendes, wandelbares Verhalten der Vorstellungen, aber es ändert sich nur dann, wenn die quantitativen Verhältnisse der Vorstellungen, in denen das Begehren wurzelt, durch die Einwirkungen anderweitiger Vorstellungen sich abändern, wenn also neue Gegensätze oder neue Hülfe hinzukommen, wenn neue Wahrnehmungen, neue Erfahrungen gemacht, wenn neue Ueberlegungen angestellt, neue Standpuncte eingenommen werden. Zu einer solchen Umgestaltung des Gedankenkreises hat nun gerade der Erzieher durch Unterricht und Zucht dem Zögling zu verhelfen. Freilich kann sie auch ohne pädagogische Mitwirkung geschehen, und auf solche Weise oft noch sicherer, z. B. wenn ein Zögling durch die Erfahrungen, die er unter seinen Kameraden macht, von Eigensinn und Trotz befreit wird, indem sie ihn vielleicht um seines eigensinnigen Wesens willen rücksichtslos allein lassen, und er dadurch bewogen wird, in ihren Kreis zurückzukehren. Aber gerade in solchen Fällen, wo der Eigensinn ohne Hülfe des Erziehers verschwindet, kann es wohl scheinen, als ob das eigensinnige Wollen von selbst ein anderes geworden sei. **T. Ziller.**

Zusatz der Redaction. Auf die Wirkungen der nicht absichtlichen Erziehung, das Correctiv, das in dem abschleifenden Verkehr mit Kameraden liegt, den Einfluß des Umgangs mit Erwachsenen weist besonders Waitz hin (Päd. S. 165. 219). Ablenkung der Aufmerksamkeit auf andere Gegenstände, die bei kleineren Kindern zuweilen angewendet werden kann, ist nur dann unbedenklich, wenn man die Versagung nicht durch eine anderweitige Gewährung versüßt (vgl. Palmer Päd. S. 228). Was aber die sittliche Würdigung des Eigensinns betrifft, so regt sich schon im kleinen Kinde nicht

nur die aus dem Begehren stammende Art, welche den Gegenstand des Begehrens durch die Schwäche der Eltern verleitet erzwingt und als Verwöhnung, Verzogenheit aufgefaßt werden kann, sondern auch diejenige, welche das Gebot der Eltern nicht erfüllen, und ihr Verbot nicht halten will und in welcher sich die Wurzel der Sünde nicht verkennen lassen wird. Das Kind weiß, daß es Unrecht thut, und thut es doch, daß es den Eltern gehorchen soll, und gehorcht doch nicht, das heißt doch wohl: es setzt seinen eigenen selbstischen Willen dem höheren Willen, dem es sich unterordnen sollte, entgegen und thut damit Böses (vgl. den Art. das Böse, d. Art. Augustinus I. S. 355). Diese Art des Eigensinns ist es, welche die ernsteste Sorge des Erziehers in Anspruch nimmt, weil sie nicht in jedem Fall unmittelbar durch die Festigkeit eines höheren Willens sich brechen läßt, sondern oft nur dadurch, daß überhaupt das Gute im Herzen des Kindes den Sieg über das Böse gewinnt. Sie führt auch zu den fast dämonischen Erscheinungen, bei deren Beobachtung den Erzieher ein Grauen ankommt. Bei den geringeren Graden ist es immerhin am Platze, den trotzigen Willen zu beugen, die Vollziehung des Befehls mit Gewalt zu erzwingen, auch den widerspenstigen Zögling zu strafen, und bei den meisten Kindern kommt — etwa um das dritte Jahr oder noch früher — eine Periode des Eigensinns, die zu einer Krisis führt: wenn da der Erzieher mit Ruhe und Festigkeit verfährt und das Kind nöthigenfalls mit strenger Züchtigung zum Gehorsam zwingt, so ist der Trotz gebrochen und ein entscheidender Sieg gewonnen (vgl. d. Art. Adelige Erziehung I. S. 45). Aber es giebt, besonders bei älteren Kindern, auch schlimme Fälle, in denen Gewalt aus übel ärger macht und dem verstockten Trotz auf directem Wege nicht beizukommen ist; da hilft nur Geduld, Liebe und Gebet.

Eigenthumstrieb. Das Thier hat kein Eigenthum, weil es keine Vernunft hat, welche als selbstbewußtes Subject den Dingen als Objecten sich gegenüberstellt, um sie zu beherrschen und zu Mitteln der eigenen Thätigkeit zu machen. Das Thier bleibt Ding, bloßes Naturwesen. Eigenthum ist aber nur da, wo ein Verhältnis von Person und Sache Statt findet der Art, daß durch letztere (die Sache) der Lebens- und Wirkungskreis der ersteren (der Person) gestützt, gehoben und erweitert wird. Jeder Mensch, der als persönliches Wesen sich geltend machen, eine freie Selbstthätigkeit erringen will, muß auch nach Eigenthum streben; der Eigenthumstrieb ist daher tief in der menschlichen Natur begründet und nur eine von den verschiedenen Formen, wodurch diese sich als eine vernunftbegabte, zu persönlicher Würde berufene, documentirt. Schon das unmündige Kind, sobald es seine Stimme, seine Hände und Füße als sein Eigenthum erkannt hat, gebraucht selbige nicht nur als Mittel, um seine Lebenslust zu äußern, sondern auch um seinen Willen durchzusetzen und zu commandiren. Mit dem Eigenthum wird zugleich ein Bewußtsein des Rechtes gegeben, nach freiem Belieben mit diesem Eigenthum schalten und walten zu können, und dieses Rechtsbewußtsein entwickelt sich so zeitig, daß schon ganz kleine Kinder aufs tiefste gekränkt werden können, wenn man ihnen das, was sie eben erhalten haben und als ihr Eigenthum betrachten, wieder entreißen will. Je mehr sie um sich blicken, desto mehr erkennen sie auch, wie die Personen ihrer Umgebung gewisse Sachen um sich und an sich haben, mit denen sie hantieren und allerlei Wirkungen hervorbringen, die als Attribute ihnen angehören, und sie fühlen das Unrecht, wenn man beides willkürlich oder gewaltsam von einander trennt. „Ich sah ein kleines Mädchen von 1½ Jahren", erzählt Mad. Necker de Saussure, L'éducation progressive, Bd. 1. 3. Buch, „die weinte, wenn jemand auf der Promenade den Korb ihrer Bonne berührte. Eines Tages, da dasselbe Kind eine unbekannte Frau ein Kleid ihrer Mutter aus dem Hause forttragen sah, schrie es entsetzlich und die gleiche Scene wiederholte sich am folgenden Tag. Seitdem war es immer unruhig beim Anblick von Fremden, und wenn diese mit leeren Händen fortgiengen, begleitete es sie mit einer Höflichkeit, die schlecht seine Freude verbarg." Aber der Egoismus in der menschlichen Natur regt sich nicht minder frühzeitig in dem Kinde und unterdrückt das Rechtsgefühl,

so daß derselbe Knabe, der mit Hand und Fuß sich wehrt und zornig dreinschlägt, wenn ein anderes Kind sein Spielzeug nehmen möchte, keinen Anstand nimmt, die Sachen seiner Geschwister oder Gespielen sich anzueignen, wenns ihm möglich ist. Und dasselbe kleine Mädchen im eben angeführten Beispiele konnte auf dem besten Wege zum Geiz und gemeiner Selbstsucht sein, die keinem anderen etwas gönnt und vor lauter Furcht, das Eigenthum zu verlieren, seines Besitzes nicht froh wird. Das ist nun eben die Aufgabe einer guten Erziehung, den Eigenthumstrieb so zu leiten, daß mit ihm auch das Rechtsbewußtsein stetig sich entwickelt. Dazu gehört vor allem die Achtung vor dem Eigenthum des Kindes selber. Boz hat in einem seiner Romane (Bleak-House, Thl. 1.) mit schneidender Schärfe die Verkehrtheit jener Mutter gezeichnet, die heute ihren Kindern Geld in die Sparbüchse giebt, um es morgen für Missionen und andere fromme Zwecke wieder herauszunehmen. Das Kind empört sich in solchem Falle ebenso über die Ungerechtigkeit wie über den Zwang; es würde, wenn es wahrnimmt, welche Freude einer armen Familie mit ein paar Geldstücken bereitet wird, freiwillig in seine Sparbüchse greifen und auch ein Almosen spenden, aber zur Wohlthätigkeit gezwungen verhärtet sich sein Herz den edleren Gefühlen der Liebe und des Wohlwollens. Mad. Necker berichtet (a. a. O.) von den 18 Monate alten Kindern der englischen Schule zu Spitalfields, daß sie nie die Früchte im Garten berührten und das Eigenthum ihrer Spielgenossen wohl zu achten wußten. Aber ihre Erzieher gaben ihnen auch ein gutes Beispiel, indem sie nie ermangelten, auch das geringste Spielzeug ihnen wieder zuzustellen, wenn sie es ihnen auf einige Zeit genommen hatten. „Diese Vorsichtsmaßregel" bemerkt dazu die erfahrene und geistreiche Schriftstellerin, „ist sehr nothwendig, nicht nur wegen der allzeit regen Lust zur Nachahmung, sondern auch, um den Kindern eine kostbare Eigenschaft, nämlich die Gefälligkeit, mitzutheilen. Nur dann, wenn das Kind vollkommen der Furcht überhoben ist, sein Eigenthum zu verlieren, bekommt es Neigung, auch andere dasselbe genießen zu lassen, und zuletzt betrachtet es vielleicht das Recht, anderen etwas leihen oder schenken zu können, als das schönste mit dem Besitz verbundene Privilegium, so daß der Eigenthums- und Erhaltungstrieb (l'esprit de conservation) in seiner Seele sich mit dem Hochgedanken edler Freigebigkeit verschwistert." Als Parallele zu dieser sehr beachtenswerthen Bemerkung lassen wir ein treffendes Wort Palmers folgen (Pädagogik S. 235). „Aber was hat denn das Kind für Rechte? Das ist's eben, was manche Eltern gar nicht einsehen; weil sie des Kindes kleines Eigenthum, sein kleines Recht selber in ihrer Erhabenheit und Bequemlichkeit nicht achten, so muß das Kind am Ende sich in einer Art von Kriegszustand glauben, wo Raub und Gewalt gilt. Zuverläßig rühren eine Menge von Lieblosigkeiten unter kleinen Geschwistern daher, daß sie ihre Rechte nirgends geschützt sehen, und darum die Gewalt für das einzige Mittel halten, das Ihrige zu wahren. Für ein Kind ist das schon ein wichtiges Recht, diesen Platz, diesen Teller, dieses Besteck bei Tische zu haben; wenn nun die Erziehenden darauf nicht achten und das als kindische Dummheit mit Scheltworten zurückweisen, was aus dem kindlichen Rechtsbegriff kommt: so wird zuverlässig nicht liebevollere Nachgiebigkeit, sondern ungestümere Gewaltthätigkeit die Folge sein."

Ein zweiter Hauptpunct ist, daß wir das Kind frühzeitig gewöhnen, sein Eigenthum nicht als Zweck an sich, sondern als Mittel zu menschenwürdiger Thätigkeit zu betrachten. Man überschütte es darum nicht mit Spielzeug, da es hierdurch versucht wird, entweder wie ein Hamster seine Schätze aufzuspeichern und nur den Besitz als Zweck zu betrachten, oder unstet von einem Ding zum andern zu eilen und keines recht zu brauchen, an keinem sich recht zu freuen. Zwar ist es ganz der Natur des Kindes gemäß, wenn es ein Spielzeug, das ihm die größte Freude machte, nach ein paar Stunden gleichgültig wieder fortwirft; sein leicht erregbarer Sinn strebt nach Mannigfaltigkeit der Eindrücke und darum auch nach Mannigfaltigkeit und Abwechslung in seinem Spiel. Aber man gewöhne es ebendeshalb frühzeitig, diese Mannigfaltigkeit sich selber zu schaffen, auf

wenige Gegenstände seine Neigung zu concentriren und mit eigener Freithätigkeit sie zu gestalten und umzuformen. Dazu eignen sich, wie Jean Paul (Levana § 51) gut hervorgehoben hat, ganz vorzüglich Sand und einfache Klötze zum Bauen. Je weniger die Spielsachen bloß zum augenblicklichen Genusse, je mehr sie zur Erregung der Selbstthätigkeit dienen und die Phantasie und Erfindungslust des Kindes ins Spiel versetzen, desto besser sind sie.

Es ist viel, vielleicht das Meiste gewonnen, wenn das Kind in seinen Erziehern und Lehrern selber musterhafte Beispiele vor Augen hat von jener christlichen Verwendung des Eigenthums, wie sie in dem apostolischen Wort (1 Petr. 4, 10) ausgesprochen ist, „dienet einander, ein jeglicher mit der Gabe, die er empfangen hat, als die guten Haushalter der mancherlei Gnade Gottes" (vgl. G. Baur, Erziehungslehre, 2. Aufl. S. 219 ff.) Und andererseits kann das kindliche Gemüth schon früh verdorben und auf Abwege geführt werden, wenn in gewissen Familien der Geiz und die Habsucht herrschen und das Gold der Götze ist, den man anbetet, so daß Erwerb und Reichtum für einzige Ehre, Armut für die größte Schande gilt. Es kann nicht fehlen, daß im Kaufmanns- und Fabrikantenstande die Geldfrage einen Hauptgegenstand der täglichen Unterhaltung bildet; da wäre zu wünschen, daß die Kinder, die so viel vom Erwerb des Vaters hörten, auch frühzeitig auf die mannigfache und edle Verwendung des elterlichen Vermögens hingewiesen würden. Und solcher Familien, wo dieses geschehen kann, giebt es doch auch Gottlob! in unserer geldsüchtigen Zeit nicht wenige. **A. W. Grube.**

Einbildungskraft, s. Phantasie.

Einfälle — der Kinder sind Zeichen erwachenden Verstandes und einer die ersten Schwingen regenden Urtheilskraft, welche bei dem natürlichen Mangel entwickelter Erfahrungsbegriffe an diesem oder jenem neuen Gegenstand einen Punct herausgreift, um ihn in Beziehungen zu Bekanntem zu bringen, ob solches nun verkehrt ausfällt, (da man sagt: „er hat Einfälle wie der Zuberclaus,") oder einschlägt und eine blitzartige Erleuchtung zeigt. Rousseau (Emile C. II.) vergleicht sie mit den Bewegungen der jungen Vögel, die vom Nest auffliegen, um schnell wieder zurückzusinken, und warnt vor Ueberschätzung, mit Recht, aber aus psychologisch nicht stichhaltigen Gründen, während Jean Paul (Levana §. 134—136) den Einfall hat, aus an sich treffenden Bemerkungen über die Natur des Witzes und sein Verhalten zum Wissen und Lernen die verkehrte Forderung herzuleiten, daß man zum Witz bilden solle, und seine eigenen Erziehungskunststücke hierin preis, aber auch zu sehen giebt, wie sein eigener Witz es war, der durch die Köpfe seiner Zöglinge blitzte. — Zu witzigen Einfällen antreiben, heißt gerade das Anmuthigste daran zerstören — die Naivität; im Gegentheil ist häufig besser, sich nur hinter dem Rücken des Kindes darüber zu freuen, denn anfeuerndes Lachen verleitet zum Fortfahren, das dann schnell ins Thörichte oder Plumpe fällt, und der Eltern Einbildung auf solch ein „geistreiches" Kind schadet diesem durch Ueberschätzung des von der Natur Zugeworfenen und Unterschätzung des durch Fleiß zu Erringenden. Man kann bei behenden Begriffen ein seichter Mensch sein, und der Witz, welcher nach Einfällen hascht, steht dem Reifen der Urtheilskraft im Wege, die nach Einsichten strebt. — Auf der andern Seite ist ein pedantisches Niederhalten und Ueberdenmundfahren ebenso unpädagogisch als wenn man dem Kind auf Spaziergängen das Hüpfen verwehrt und den schnurgeraden abgemessenen Gang gestandener Leute zumuthet. Einfälle sind zwar nur zufällige Bewegungen des Geistes, aber es sind Bewegungen und man kommt in Gefahr, ihn lahm und steif zu machen durch rigorosen Druck. Sie sind aber auch zum Theil, obgleich nur vorübergehende Aufhellungen dessen, was im Kind liegt, da über die in Dämmerung gehüllte Gegend ein schneller Strahl zuckt. Wer diesem Aufleuchten wehrt, beraubt sich der Gelegenheiten, Einblicke in das Werdende und Kommende zu thun, die Individualität zu ahnen. — Man soll sich nicht zu viel versprechen von Einfällen der Kinder, denn nicht alle Funken werden zu einem Feuer, aber man soll sie nicht ignoriren, denn „Feuer fängt mit Funken an." **A. Hauber.**

Einflüstern, (Einblasen, Einhelfen, Einsagen, Vorsagen) ꝛc. ist ein in allen Arten von Schulen sich von selbst ergebendes, deshalb auch ein altes Uebel. „Quod ediscere jussi fuerint" heißt es von den Schülern in den Goldberger Gesetzen von 1563 „id diligenter et accurato ediscunto, depositis libris recitanto, alios recitantes ad aurem non admonento. Susurrus enim ille diligentiam impedit et ignaviores efficit." (Vormbaum, ev. Schulordnungen I. p. 57.) Vgl. auch J. Camerarius in seinen praecepta vitae puerilis auf S. 511 der Sammlung De docendi studendique modo. Basil. 1541, R. Winter, wo die gegenseitige Unterstützung der Knaben beim mündlichen Uebersetzen gerügt wird, da der Lehrer nicht nur die Anlagen, sondern auch die Fortschritte jedes einzelnen Schülers kennen müße. — Zu beachten ist, daß es zwischen einem halblauten Mitsprechen oder Voraneilen, wie es lebhafteren Kindern, namentlich beim Sokratisiren, fast unwillkürlich begegnet, und einer raffinirten Kunst des Betruges unzählige Zwischenstufen giebt, deren moralischer Werth sehr verschieden ist; ferner, daß selbst bei den schlimmeren Fällen sehr häufig noch edle Motive, wie Mitleid und aufopfernde Großmuth im Spiele sind, die selbst in der Bestrafung noch zu schonen und durch die Form der Rüge auf bessere Wege zu leiten sind, wenngleich das Bewußtsein, gegen das Gesetz, das einmal aufrechterhalten werden muß, gefehlt und zur Täuschung geholfen zu haben, auch vor dem Rechtsgefühl des Schülers die Strafe begründet. Bei der Controlle des Pensums muß jeder Lehrer sich die Aufgabe stellen, das Einflüstern zu verhindern und, wo es als Gewohnheit herrscht, es systematisch auszurotten, ohne sich an den hieraus erwachsenden Zeitverlust zu kehren. Bei Fragen dagegen, die sich mehr an Talent und Vorkenntnisse als an Pflichterfüllung richten, bleibt der Individualität des Lehrers unter Beachtung der Größe der Classe, des Alters der Schüler, des Gegenstandes u. s. w. ein großer Spielraum. Manche der berührten Zwischenstufen kann man bei kleinen Classen und gewählten Schülern nicht ohne Vortheil für Belebung des Unterrichtes dulden, insofern man sie beherrscht. Letzteres ist der Fall, so lange der Lehrer den intellectuellen Urheber einer jeden auf sympathischem Wege sich verbreitenden Antwort kennt und diese Kenntnis im Bewußtsein der Schüler zu erhalten weiß. Es zeigt sich dabei zuweilen, daß in der Schule wie im Leben ganz verschiedene Gaben dazu gehören, eine Wahrheit zu entdecken und ihr Form und Geltung zu verschaffen.*) In Volksschulen ist die störende Sympathie namentlich durch Präcision in allen Formen der Fragestellung und Antwortgebung zu bekämpfen (worüber Curtman, Lehrb. II., 6. Aufl. S. 75; vgl. auch Palmer, Päd., 2. Aufl. S. 535). Große Dienste thut das Aufzeigen (Handerheben) der Schüler, die eine Antwort wissen, schon deshalb, weil es ihrem Sinn eine andre Richtung giebt. Die gröberen Formen des Betruges durch Einflüstern muß man sorgsam beobachten. Spielende Bewegungen der Hand, des Schnupftuchs, eines Buches nach dem Munde haben oft Verdeckung des Einflüsterns zum Zweck. Verschwinden hinter dem Vordermann ist ohnehin jedem Lehrer verdächtig. Geschickte Einbläser richten den Kopf nicht nach dem aufsagenden Schüler hin und wissen wohl gar mit natürlicher Taschenspielerkunst in entgegengesetzter Richtung ein kleines Geräusch zu erzeugen. Beim Rechnen dienen die Finger zum Telegraphiren der Zahl; doch werden mit denselben auch Worte angedeutet, z. B. durch Ausführung der Züge auf dem Tisch, auf der vorgehaltenen Tafel für einen rückwärts sitzenden Schüler u. s. w. Mit besonderer Strenge hat man auf alle Spuren von dringender Aufforderung oder gar Nöthigung zum Einflüstern durch Drohungen zu achten.

Eine Schule, in welcher das unredliche, für die Fortschritte wie für die Sittlichkeit der Schüler gleich verderbliche Einflüstern herrschend ist, leidet an einem wesentlichen Ge-

*) Wir möchten doch dem Lehrer rathen, solange er nicht eine große Sicherheit und Gewandtheit besitzt, die Zügel in der Regel lieber etwas straffer zu halten. Auch entschuldbares Einflüstern hindert den Lehrer, das Maß der Leistungsfähigkeit bei dem einzelnen Schüler genau zu beobachten. D. Red.

brechen. Was die Verantwortlichkeit dafür betrifft, so haben freilich Revisoren und Aufsichtsbehörden die Macht der Tradition in Anschlag zu bringen, die in allem inneren Schulleben der Bemühung des einzelnen Lehrers einen zähen Widerstand entgegenzusetzen pflegt. **Albert Lange.**

Einheitstabelle, s. Rechenunterricht.

Einhelfen, s. Einflüstern.

Einladungsschriften, s. Programme.

Einsperren, s. Strafen.

Eintritt der Schüler, s. Aufnahme.

Einüben heißt etwas so üben, daß man es inne hat und als über einen freien Besitz darüber verfügen kann. Der Schreiblehrer zeigt dem kleinen Schüler die Bestandtheile eines Buchstabens und läßt ihn denselben nachmalen, aber es bedarf langer Uebung, bis die den Griffel oder die Feder regierenden Finger dies Geschäft richtig, gut und ohne besondere Mühe vollziehen. Der Leseschüler hat in kurzer Zeit alle Buchstaben kennen gelernt, aber wie viele Mühe muß noch darauf gewandt werden, bis er die Fertigkeit des Lesens so inne hat, daß er die einzelnen Buchstabenformen nicht mehr zu fixiren, sondern das ganze Wort und später einen ganzen Satz nur mit einem raschen Blick zu übersehen braucht, um den darin enthaltenen Gedanken in sich aufzunehmen. Den Laut des französischen j, z nachzubilden, kostet den deutschen Knaben Mühe, allmählich aber bedarf es weniger und am Ende keiner Aufmerksamkeit mehr, daß seine Sprachorgane den richtigen Laut hervorbringen. Der Lehrer einer fremden Sprache hat eine Regel richtig und klar vorgetragen und der Schüler hat sie begriffen, aber es steht noch lange an, bis sie fehlerfrei angewandt wird d. h. bis sie genügend eingeübt ist. Eine mathematische Wahrheit kann von dem Schüler wohl verstanden sein, aber er soll z. B. einen geometrischen Satz an einer Figur in anderer Lage beweisen oder eine einfache Anwendung davon machen und nun stockt er, der Satz ist nicht gehörig eingeübt. Wenn die Wiederholung im allgemeinen zum Zweck hat das Gelernte zum völligen Eigenthum des Geistes, zu einem Bestandtheil des Bewußtseins zu machen, das jeden Augenblick in demselben reproducirt werden kann, so gilt dasselbe auch von der Einübung, die nur eine Unterart der Wiederholung ist in Bezug auf Fertigkeiten von mehr oder weniger mechanischer Art, „da das Kind wohl etwas schon kann begriffen haben, aber es ist ihm in Gedanken, Mund und Hand noch nicht so geläufig, daß es ohne Schwierigkeit ausgeführt werden kann; durch die beharrliche Wiederholung gewöhnen sich aber sämmtliche in Anspruch genommene Kräfte daran und die Uebung macht den Meister."

a. Das Gebiet der Einübung bilden also vor allem diejenigen Thätigkeiten, welche mehr oder weniger unter Mitwirkung körperlicher Organe zu Stande kommen, und bei den Fertigkeiten im engeren Sinne zweifelt niemand, daß man sie sich nur durch Einüben aneignen kann. Auch die Prädicate „mechanisch" und „unbewußt" erregen bei ihnen keinen Anstoß; denn jedermann will bei ihnen das erreichen, daß sie vor sich gehen ohne daß der Geist erst seine Aufmerksamkeit, der Wille seine Kraft darauf zu lenken hat, sondern nach den Gesetzen, welche theils in der sich bethätigenden Kraft theils in dem Gegenstand der Thätigkeit selbst liegen; das Bewußtsein soll immer weniger, am Ende gar nicht mehr dabei in Anspruch genommen werden. Der Clavierspieler, der eine Beethoven'sche Sonate spielt, darf nicht mehr nöthig haben, sich erst die Regeln seiner Kinderclavierschule wieder vor die Seele zu rufen; die Finger fliegen die Tonleitern und Passagen auf und ab so mechanisch, wie die Füße Schritte und Sprünge machen. Aehnliches gilt vom Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen u. dergl. Der theoretische Unterricht in diesen Dingen für die Elementarschule geht nahe zusammen, aber die Einübung nimmt lange Zeit, ja den größten Theil der Schulzeit in Anspruch und die Volksschule ist, wie Bormann (Unterrichtskunde S. 77) sagt, wesentlich Uebungsschule. Sie kann die Einübung dessen, was sie lehrt, nur zum geringeren Theil der häuslichen Thätigkeit überlassen und darf sich von der Zeit nach

den Schuljahren in der Regel fast keine Ergänzung versprechen; um so mehr muß sie sich bemühen, ihrem Schüler die für das Leben nothwendigen Fertigkeiten möglichst sicher und geläufig mitzugeben.

b. Das Gebiet der Einübung erstreckt sich aber weiter über die Thätigkeit der geistigen Vermögen überhaupt und des Gedächtnisses (vergl. d. Art.) insbesondere. Die Urtheilskraft wird gestärkt, wenn man sie an geeigneten Gegenständen übt (man übt ja nicht bloß um zu üben); die verschiedenen Formen des Schlusses werden sicherer und geläufiger vollzogen, wenn sie ausdrücklich und planmäßig eingeübt werden. Eine Erkenntnis, eine Einsicht kann an und für sich nicht eingeübt werden, wer sie gewonnen hat, der hat sie; aber eine gewonnene Einsicht soll und kann ein geistiger Schatz sein, der in jedem Augenblick bereit liegt, um verwerthet zu werden, während sie andererseits auch allmählich wieder verbleichen und entschwinden kann. Die erkannte Wahrheit festzuhalten ist der Geist fähig vermöge des Gedächtnisses und dieses läßt sich erfahrungsgemäß theils im allgemeinen durch Uebung stärken, theils kann man ihm die Wahrheiten, die man behalten will, durch Wiederholung einprägen. Mit diesem kann der Geist dann weiter arbeiten, ohne daß er jedesmal auch die Reihe von Schlüssen, auf denen eine einzelne vielleicht beruht, wieder hervorruft, wenn er nur im Stande ist, erforderlichenfalls den Zusammenhang wiederherzustellen. So operirt der Philosoph, der Mathematiker mit einer Menge von Sätzen und Formeln, deren Beweis er in seinem Bewußtsein nicht jedesmal wieder wach ruft; er bedarf ihrer zum weiteren Ausbau seines Gebäudes. So wird denn auch der Lehrer solcher Wissenschaften sich nicht begnügen, wenn der Schüler die vorgetragenen Sätze versteht und beweisen kann, sondern er wird verlangen, daß er sie auch behalte, er wird sie selbst und die Beweise einüben. Das gilt nun aber von allen Unterrichtsgegenständen, vom Einmaleins wie vom religiösen Memorirstoff, von der Sprache wie von der Geschichte, von der Kartenkenntnis wie von den Blätterformen u. s. f.: es ist nicht genug, daß der Verstand begreife; wenn das Begriffene uns wirklich fördern, wenn etwas gelernt werden soll, so muß es in parate Erkenntnisse übergehen, also eingeübt werden bis zur Geläufigkeit. Gelegentlich sieht sich der Lehrer dabei vielfach veranlaßt, Misverständnisse zu berichtigen, dunklere Partieen des Gegenstandes aufzuhellen, ihn von neuen Seiten zu beleuchten, die Fäden, welche die eine Wahrheit mit der andern verbinden, nachzuweisen und zu befestigen und so seinen Unterricht fortwährend zu ergänzen.

c. Zu der fruchtbarsten Art der Einübung aber, der praktischen, geben diejenigen Kenntnisse Anlaß, mit deren Hülfe der Schüler etwas hervorbringen, etwas machen kann, d. h. vorzugsweise die mathematischen und die sprachlichen und zwar rücksichtlich aller Stufen dieser Disciplinen, die in den Bereich der Schule fallen. Hier schlägt die Einübung die Brücke von der Theorie zur Praxis und macht aus dem Wissen ein Können. Das Rechnen in der Volksschule und in den unteren Classen höherer Schulen ist hauptsächlich Einübung durch Lösen von Aufgaben; wird das verständig betrieben, so gewinnt der Schüler dadurch eine Schärfung des Verstandes, einen Blick in die mannichfachsten Lebensverhältnisse, auf welche sich die Beispiele beziehen, und eine Gewandtheit und Fertigkeit im Rechnen selbst, die ihm im praktischen Leben von nicht geringem Werthe sind. In ähnlicher Weise werden dem älteren Schüler die Lehrsätze der Geometrie praktisch, wenn er sie zur Lösung von Aufgaben verwenden kann, und seine Kenntnisse selbst gewinnen durch Uebung hierin wesentlich an Lebendigkeit und Klarheit. Ebenso beim Sprachenlernen. Was würde es helfen, wenn ein Schüler alle Regeln der Grammatik verstünde, aber sie nicht an hinlänglichen Beispielen eingeübt hätte? Sein Wissen selbst wäre unlebendig, unsicher, unvollständig; die Beispiele in der fremden Sprache zeigen ihm die abstracte Regel verkörpert und an den Beispielen in der Muttersprache, die er in die fremde übersetzt, lernt er die Regel, indem er sie anwendet, genauer verstehen, die verschiedenen Abwege neben dem rechten Weg erkennen, die Grenzen, bis wohin die Regel reicht, sich merken (vergl. den Art. Composition); nun erst ist er im

vollen Besitz derselben und kann etwas damit machen; er braucht sich die Worte der Grammatik immer weniger vorzuhalten, er beobachtet sie, ohne daran zu denken; der Lehrer aber erkennt an der Leistung des Schülers, wie weit sein Unterricht genügend und die Anordnung des Stufengangs zweckmäßig war. Oder: saget den Schülern alles, was sie zu wissen brauchen, um den Bau eines Hexameters zu verstehen, es wird den meisten wenig helfen, die Worte fahren vorüber wie schön Schattenspiel an der Wand; lasset dagegen etliche Dutzend Verse im Chor lesen und das Metrum wird schon ziemlich eingeübt sein; lasset sie Verse restituiren und selber machen, und die Sicherheit des metrischen Verständnisses wird nichts mehr zu wünschen übrig lassen.

Es liegt im Bisherigen, daß das Einüben auf den unteren Altersstufen, welche vorzugsweise die unter a. gehörigen Fertigkeiten zu erwerben haben, in ausgedehnterem Umfang erforderlich ist, als auf den höheren; die unter c. genannten Uebungen bilden auf den mittleren, theilweise schon auf den unteren Stufen das Hauptgeschäft des Lehrers und es muß als Ausnahme gelten, wenn es gelingt, die Fertigkeiten, welche hier erworben werden sollten, auf späteren, weniger dazu geeigneten Stufen nachzuholen; das Rechnen z. B. und die eigentliche Grammatik wenigstens Einer fremden Sprache muß in den mittleren Classen bis zur Fertigkeit eingeübt sein, denn solche Dinge bilden das, was man im gemeinen Leben den Schulsack nennt, eine Mitgabe von unberechenbarem Werth; ganz überflüssig ist das Einüben auch in den obersten Classen nicht. Abgesehen von der unmittelbar erstrebten Sicherheit des Wissens und Könnens fördert es zugleich die Selbstthätigkeit, das eigene Bemühen, wobei sich als nicht zu verachtender Nebenvortheil ergiebt, daß dadurch eine Menge Aufgaben und besonders in den Volks-, aber auch in den niederen Latein- und Realschulen die Zugleichbeschäftigung mehrerer Abtheilungen und eine wohlthätige Abwechslung möglich wird; es fördert ferner die Freudigkeit des Arbeitens bei dem Schüler, und durch beides ist es von bedeutendem sittlichen Werth (vergl. d. Art. Arbeit). Es liegt eine Befriedigung für den Schüler darin, wenn er etwas recht und sicher weiß, eine noch höhere, wenn er etwas kann. Eine Leistung, die den Lehrer zufriedenstellt, läßt ihn die darauf verwandte Mühe vergessen und ermuntert ihn zu weiterem Streben. „Kinderaugen, die vor Freude leuchten über dem, was sie unter Leitung des Lehrers zu leisten vermögen, werden willig sein, auch anderweitig seinem Winke zu folgen.“ (Bormann a. a. O.)

Der Lehrer aber hat bei der Leitung des Einübens Gelegenheit, sich in wichtigen Eigenschaften zu bewähren. Wenn er verständig ist, so wird er sich hüten, die Grenze zu verletzen, die das Einüben vom Abrichten scheidet (s. d. Art.); er wird nicht vergessen, daß sein Schüler ein vernünftiges Wesen ist, daß „er im innern Herzen spüren soll, was er erschafft mit seiner Hand.“ Es ist z. B. beim Rechnen zwar nicht nöthig, daß der Schüler jedesmal von allen seinen Operationen Rechenschaft ablege, von jedem Rechenvortheil, von jeder Abkürzung, die er anwendet, die Gründe nachweise u. dergl., aber er muß im Stande sein, das Wissen darüber in sich zu erwecken, sobald es verlangt wird. Ebenso muß bei dem jungen Lateiner mit der Fertigkeit in Anwendung der Regel die Einsicht in diese selbst parallel gehen. Fertigkeit ohne Einsicht ist blind, gerade wie das Wissen ohne entsprechendes Können eitel und werthlos ist; das rechte Mischungsverhältnis zwischen Unterweisung und Uebung ist aber nicht immer leicht zu treffen, wie die Geschichte der Pädagogik darthut. Vom gleichen Gesichtspunct aus wird der Lehrer auch alle seine Kraft und Gewandtheit aufbieten, um Einförmigkeit zu vermeiden und Abwechslung in die Uebungen zu bringen, damit der Schüler nicht in Ein Geleise gebannt, sondern frei werde; deswegen wird er einen Gegenstand nicht gleich auf das erste mal erschöpfen wollen, damit er ihm später, wenn er wieder darauf zurückkommt, immer wieder eine neue Seite und ein neues Interesse abgewinnen könne. Um sodann die Selbständigkeit des Schülers zu fördern, wird er bei der Leitung der Arbeit seine Beihülfe nur so weit eintreten lassen, als sie für den Schüler unentbehrlich ist; was derselbe selbst erreichen kann, darnach soll er sich strecken (vergl. d. Art.

Beihülfe). Weiter wird der verständige Lehrer die Einübung lange genug fortsetzen oder wiederholen, um den Zweck, die Sicherheit, zu erreichen, aber nicht so lange, daß sich Ueberdruß und Langeweile bei den Schülern einstellt, und dabei zwischen den begabteren und den schwächeren die Diagonale zu treffen suchen. Weil aber ihm selbst der Gegenstand längst geläufig ist, so ist das Einüben ferner besonders eine Probe für seine Geduld. Hier ist eine Klippe, an welcher mancher sonst tüchtige Lehrer scheitert. Die Entwicklung und Erklärung einer Sache hat einen gewissen Reiz für ihn und er fühlt sich befriedigt, wenn ihm das kunstgemäß gelingt; bei der Leitung der Einübung aber tritt er selbst zurück und die Leistung des Schülers ist die Hauptsache. Fällt nun diese mangelhaft aus, so wird er leicht ärgerlich und verdrießlich und es gehört Liebe und Geduld dazu, diese Regungen des natürlichen Menschen zu überwinden und in solchem Werktagsdienst der Schule nicht läßig zu werden (vgl. d. Art. Elementarschule). Man wundert sich zuweilen bei einem Lehrer über seine ungenügenden Erfolge, wenn man doch seinen Unterricht als gut anerkennen muß, und er selbst beruft sich darauf, daß er die Sache, in welcher unbefriedigende Leistungen vorliegen, den Schülern oft genug gesagt habe; es mag wahr sein, aber er hat das richtig Entwickelte nicht lange und oft genug eingeübt, sei's daß er die Wichtigkeit dieses Theils der Didaxis nicht erkannt hat, oder daß ihm der Eifer, im Object des Unterrichts voranzukommen, die allererste Rücksicht, die auf das lernende Subject, in den Hintergrund drängt, oder daß ihm die Kraft der Selbstverleugnung und der demüthigen Liebe fehlt, deren Frucht eben die Geduld ist. Bei Lehrerprüfungen und Schulvisitationen lassen sich diese Eigenschaften nicht so leicht unmittelbar erkennen; da zeigt sich mehr, wie der Lehrer lehrt, als wie er einübt; aber die Producte lassen auch auf diesen Factor zurückschließen.

Ueber die Einübung im sittlichen Gebiet s. d. Artikel Gewöhnung.

K. A. Schmid.

Eitelkeit. Gefallsucht. Putzsucht. Die Eitelkeit gehört zu dem Kreise von Fehlern, die sich um den Ehrtrieb herumlagern, ist aber vom edlen Ehrgefühl nur der Affe. Man nennt denjenigen eitel, der auf Eigenschaften und Güter, die an sich keinen sittlichen Werth haben, oder auf den Schein wirklicher Vorzüge gestützt sich selbst wohlgefällt und sich in der Meinung, daß er auch andern wohlgefalle und von ihnen geschätzt oder bewundert werde, glücklich fühlt. Das Nichtige charakterisirt ihn, daher der Name: eitel = leer, nichtig.

Der eine ist auf äußere Güter (Rang und Stand, schöne Kleider und was man daran hängt, Kreuze, „die doch das Kreuz nicht decken") oder auf körperliche Vorzüge und Fertigkeiten (Schönheit des Leibes oder einzelner Theile, Tanzen, Clavierspielen &c.) eitel, der andere auf geistige, namentlich solche, bei denen er zugleich sittlich verwerflich sein kann, auf Verstand, Witz, Kenntnisse, Beredtsamkeit; selbst der äußere Schein der Frömmigkeit kann Gegenstand der Eitelkeit werden. Wieder ein anderer will sogar durch Dinge, die entschiedene Fehler oder wenigstens eher zu tadeln als zu loben sind, durch zur Schau getragene Frivolität, Geringschätzung der Sitte, Nachläßigkeit im Aeußern die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, weil er dadurch interessant wird und sich über die Vorurtheile der gewöhnlichen Menschen erhaben zeigt (Diogenes). Das Bewußtsein wirklicher Vorzüge dagegen, das freilich leicht das richtige Maß überschreitet, nennt man Stolz; dieser bedarf der fremden Anerkennung nicht, weshalb man wohl von jemand sagen kann, er sei zu stolz, um eitel zu sein. Die unbegründete hohe Meinung vom eigenen Werth heißt Einbildung oder, bei den höheren Graden, Dünkel. — Ueber seine Mängel sucht der Eitle sich und andre zu täuschen; seine häßliche Hautfarbe bemüht er sich durch Schminke, den unschönen Bau seiner Glieder durch die Kleidung, die Schwächen seines geistigen Vermögens durch allerlei betrügerische Mittelchen zu verdecken. Er gefällt vor allem sich selbst, der Genuß des eigenen Werthes macht ihn vergnügt, die eigene Person zu betrachten, an der eigenen Vortrefflichkeit Auge und Herz zu weiden wird er nicht müde. Dieses Wohlgefallen an sich selbst wird nur bestärkt durch das

fremde Lob, welches das Bild der eigenen Persönlichkeit zurückstrahlt und den Cultus der Selbstbespiegelung nährt. Deshalb ist es dem Eitlen nicht, wie dem Ehrliebenden, um wirkliche Ehre bei andern zu thun; er ist selbst von seinem Werthe so überzeugt, daß er mit den leeren Zeichen fremder Werthschätzung, an deren Aechtheit er nicht zweifelt, mit dem, was die conventionellen Formen der Höflichkeit mit sich bringen, ja oft schon mit dem Gedanken, daß er überhaupt beachtet werde, was ihm mit Bewunderung gleichbedeutend ist, sich begnügt. Er nimmt so sehr den Schein für das Wesen, daß auch das Lob und die Bewunderung von Unwissenden oder von solchen, die ihn nur zum Besten haben und ihn vielleicht für ihre eigennützigen Zwecke benützen wollen, ihn befriedigt.

So proteusartig die Eitelkeit in ihren Erscheinungsformen ist, so verschiedene Grade hat sie auch; zwischen dem, dessen ganzes Dichten und Trachten von ihr beherrscht wird, und dem sonst wackeren Manne, der in irgend einer äußerlichen Beziehung eine Schwäche dieser Art an sich hat, giebt es viele Zwischenstufen. Darum erstreckt sich auch ihr Scepter gar weit, über jeden Stand und jede Bildungsstufe, jedes Alter und Geschlecht. Es giebt alte und junge Gecken, es giebt Knaben und Jünglinge, die eben so gern vor dem Spiegel stehen, als Mädchen. Die Mütter sagen sogar, im Punct des Anzugs seien die Söhne schwerer zu behandeln als die Töchter, weshalb Göthe räth, man solle die Knaben uniformiren und nur bei den Mädchen den individuellen Geschmack berücksichtigen. Ueberall aber ist die Eitelkeit ein Fehler, der den Menschen nicht nur lächerlich macht, sondern auch seinen sittlichen Werth und Gehalt vermindert und, wo sie höhere Grade erreicht, vernichtet.

Es geht aus dem Bisherigen hervor, daß falsche Selbstliebe und unrichtige Werthurtheile theils über das eigene Subject und was an ihm ist, theils über das Lob anderer die beiden Hauptbestandtheile der Eitelkeit sind. Hieraus ergeben sich die wichtigsten Regeln für den Erzieher: Das beste Mittel gegen die falsche Selbstliebe in den Kindern besteht darin, daß aufrichtiges Wohlwollen, aufopfernde, thätige Liebe und Empfänglichkeit für alle höheren Interessen, also vor allem herzliche Frömmigkeit in dem Kreise herrsche, dem sie angehören; in diesem Geiste liegt eine Macht, die mehr wirkt, als jedes symptomatische Verfahren, sowie umgekehrt der Einfluß einer auf eitle Dinge gerichteten Umgebung, putzsüchtiger Mitschülerinnen &c. auch für eine weise Erziehung schwer zu überwinden ist. Unter sittlich lauteren Menschen heranwachsend kann der Zögling am ehesten gegen die Eigenliebe in seinem Innern streng sein lernen, so daß er unlautere Motive als solche erkennt und bekämpft. — Die Urtheile über den Werth der Dinge wird der Zögling ebenfalls besser aus der Handlungsweise des Erziehers entnehmen und sich aneignen, als aus seinen Belehrungen; doch sind in weiser Beschränkung auch diese nicht überflüssig. Es ist gut, wenn der Erzieher dem Zögling, besonders bei sich darbietenden Gelegenheiten und an vorkommenden Beispielen, aber ohne persönliche Anzüglichkeiten zeigt, was für Eigenschaften den Menschen wirklich zieren und welche gar keinen oder einen nur untergeordneten Werth haben; er thut wohl daran, wenn er es dem Kinde lebhaft vor die Seele stellt, daß Gott das Herz ansieht und nicht das, was vor Augen ist, daß nur köstlich vor ihm ist „der verborgene Mensch des Herzens unverrückt mit sanftem und stillem Geist", daß sein bestes Thun weit hinter dem Sollen zurückbleibt und das wirklich Gute daran nicht sein Verdienst ist, wenn er in Bezug auf die Handlungen der Menschen den Blick des Zöglings von der Oberfläche auf das Innere, von der Schale auf den Kern lenkt, dabei aber auch über löbliche Eigenschaften von geringerem Werth gerecht und billig urtheilt, damit seine Warnung vor Ueberschätzung derselben bei dem Zögling leichteren Eingang finde (vergl. auch den Art. Bescheidenheit). Ein richtiges Urtheil über den Werth der Dinge wird auch dadurch befördert, wenn der Zögling frühe zu ernsten Beschäftigungen angehalten und Sinn und Streben auf edle Zwecke gerichtet wird, gerade wie es ihn andererseits zu falschen Werthurtheilen und damit zur Eitelkeit verleitet, wenn er die Kindheit und Jugend vertändeln darf, statt

sich in anstrengender Arbeit nach hohen Zielen zu strecken. Gründlich wird aber auch dieser Fehler nur in dem Grad gehoben, wie mit dem Herzen des Menschen, das der Hauptsitz der Eitelkeit ist, jene durchgreifende Veränderung vor sich geht, durch die er ein neuer Mensch wird, ein Proceß, den die Erziehung wohl befördern, aber nicht allein herbeiführen kann.

Wenn nun aber die Eltern selbst die schöne Figur, das neue Kleid, den witzigen Einfall des Kindes bewundern, wenn sie es anhalten, seine Künste vor andern Leuten zur Schau zu stellen, die sich vielleicht beeifern, sie schon den eitlen Eltern zu lieb zu bewundern, wenn sie ihr Kind vor dem thörichten Lob der Ungebildeten, der erwachsenen und der gleichaltrigen, nicht zu bewahren suchen, und wenn sie von frühe auf durch die Wahl des Anzugs ein Modeäffchen aus ihm machen; wenn unbesonnene Lehrer ihren bevorzugten Schülern schmeicheln und sie bei der Prüfung, vor angesehenen Fremden ꝛc. paradiren lassen; wenn die Erwachsenen überhaupt, anstatt das eitle Kind, das ihre Aufmerksamkeit auf sich ziehen will, scheinbar unbemerkt zu lassen, den Kindern schön thun und nicht in deren Gegenwart ihre Worte mit verdoppelter Gewissenhaftigkeit abwägen, — dann ist es nicht zu verwundern, wenn die Saat der Eitelkeit üppig aufschießt.

Der Eitle macht sich andern Menschen nicht nur durch seine Ansprüche oft unangenehm, sondern gewöhnlich auch lächerlich, aber dieser Seite des Fehlers gegenüber muß der Erzieher behutsam sein. Nichts verletzt, verbittert, entfremdet mehr, als Spott von Seiten des Mächtigeren; der Zögling hat das Gefühl, daß der Erzieher die Ueberlegenheit seiner Stellung misbrauche, und glaubt sich um so mehr berechtigt, den bestraften Fehler bei sich zu vertheidigen und festzuhalten; nur dann etwa kann die Ironie noch günstig wirken, wenn das ihr beigemischte Ingrediens des Wohlwollens vorschlägt. Spott von Mitschülern dagegen ist sehr oft eine heilsame Arznei.

Mit der Eitelkeit verwandt ist die Gefallsucht. Der Wunsch, einen angenehmen Eindruck auf andere zu machen, ist natürlich und niemand zu verargen; zum Fehler, zur Gefallsucht wird er erst, wenn er zum herrschenden Motiv des Handelns wird, so daß der Mensch die äußeren Vorzüge, welche zu gefallen pflegen, allzu hoch schätzt und zwischen den Personen, welchen er gefallen will, nicht den rechten Unterschied mehr macht. Ein Mädchen, das es darauf anlegt, durch ihre äußeren Vorzüge und zwar besonders Personen männlichen Geschlechts zu gefallen, (d. h. eine Kokette, nur daß diese mit dem, den sie in ihrem Netze hat, auch noch ihr Spiel treibt) ist meistens schon ein eitles Kind gewesen; mit der wahrhaften Liebenswürdigkeit ist es jedenfalls aus. Am schlimmsten aber ist es, die Aufmerksamkeit und das Wohlgefallen anderer mit Dingen auf sich ziehen zu wollen, die ihren Werth in sich haben; „immerhin, sagt Jean Paul, wolle ein Mädchen mit Leib und Putz gefallen, nur nicht etwa mit heiligen Empfindungen." Wer solche Dinge an Kindern lobt, der macht „die bewußtlose Grazie des Seelentons, der Miene, der Empfindung durch das Benennen und Beloben auf immer zur bewußten d. h. zur getödteten."

Eine Tochter der Eitelkeit ist die Putzsucht, die sich leider nicht bloß bei Mädchen findet. Eben in Rücksicht auf den Anzug hört man die Eitelkeit oft entschuldigen und sagen, ein Mädchen müße in einem gewißen Grade eitel sein, sonst werde sie unordentlich, schlampig oder gar unreinlich. Daran ist nur soviel wahr: ein reger Sinn für das Schöne, Anmuthige, Geschmackvolle, für Ordnung, Sauberkeit und Sitte steht dem Mädchen, der Jungfrau nicht nur wohl an, sondern ist ihr nothwendig, wenn sie ihren Beruf ganz erfüllen will, und es wäre zu tadeln, wenn es ihr je gleichgültig wäre, welchen Eindruck sie durch ihre äußere Erscheinung macht; aber das ist noch nicht Eitelkeit, wenn wir anders ihr Wesen oben richtig bestimmt haben. Es soll sich jeder hüten, durch sein Aeußeres aufzufallen; auch hinter die Verachtung der Mode kann sich Eitelkeit verstecken und Kant hat nicht Unrecht: „es ist besser, ein Narr in der Mode, als ein Narr außer der Mode zu sein." Putzsucht aber ist es, wenn man einen

großen Werth auf schöne Kleider und Schmucksachen legt und leidenschaftlich bemüht ist, sich damit in den eigenen oder anderer Leute Augen einen Vorzug zu verschaffen, was gewöhnlich mit Mangel an gutem Geschmack verbunden und seltsamerweise mit anderweitiger Unordentlichkeit in äußeren Dingen vereinbar ist. Da die sogenannte gebildete Welt sich in diesen Angelegenheiten der Dictatur der Pariser Schneider und Putzmacherinnen unterwirft, so ist die Putznärrin regelmäßig auch eine Modenärrin, die mit Aufopferung der Rücksicht auf das Bequeme und das wahrhaft Schöne, ja selbst auf die Gesundheit die monströsesten, auch den wohlgestalteten Körper entstellenden Moden mitmacht. In dieser Beziehung hatten Rousseau und die Philanthropen Recht, als sie der unsinnigen Kleidung der Kinder den Krieg erklärten und von ihren Anstalten aus für Verbreitung einer einfachen, naturgemäßen Tracht wirkten. Aber es gehört eine gewiße Selbständigkeit des Urtheils und des Willens dazu, gegen den Strom zu schwimmen; Institute und Verabredungen zwischen den Eltern können die Sache erleichtern. **K. A. Schmid.**

Elementarbücher. Es liegt in der Natur des Lehrens und des Lernens, daß der Lehrer und der Schüler vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schwierigen, von der Grundlage zum Auf- und Ausbau, von dem Anfänglichen zu dem Abgeleiteten und Erweiterten übergehen, jener mit klarem Bewußtsein und bestimmter Kenntnis des Zieles, zu dem er hinleiten will, dieser mit dem Vertrauen, daß er auf zweckmäßige Weise demselben werde nahe gebracht werden. Wie bei allem menschlichen Thun die Werkzeuge jedesmal dem Zwecke, welchen man vor Augen hat, angemessen eingerichtet und demnach einer naturgemäßen Abwechselung unterworfen sein müßen, wenn das Werk gefördert werden soll, so muß auch bei jeder wissenschaftlichen Thätigkeit eine Verschiedenheit in Betreff der Mittel stattfinden, damit dieselbe auf den einzelnen Stufen, die sie zu durchlaufen und zu übersteigen hat, ihrer Bestimmung gemäß ausgeführt werden könne. Dem Anfänger darf man nicht Wahrheiten aufdecken und Anschauungen enthüllen, deren Glanz das ungeübte und noch kraftlose Auge nicht im Stande wäre zu ertragen. Nur wer zunächst geübt worden ist, unter einsichtsvoller Leitung und Obhut behutsam und schrittweise im Reiche der Erkenntnis sich zu bewegen, nur der wird allmählich die erforderlichen Kräfte gewinnen, um selbständig und rasch fortzuschreiten und andern zum Führer zu dienen.

Die Anfänge oder Elemente jeglicher Wissenschaft bieten dem Lernenden Hindernisse dar, die verhältnismäßig schwieriger zu überwinden sind, als die, welche beim weiteren Vordringen sich erheben.*) Daher ist es sehr erklärlich, daß derjenige, welcher einen andern in diese Elemente einzuführen und ihn zu befähigen beabsichtigt, nach deren Erfaßung seinen eigenen Kräften zu vertrauen, sich bestrebt, Mittel und Werkzeuge herbeizuschaffen, welche die ersten Schritte auf der eröffneten Bahn erleichtern. In diesem Bestreben liegt der Grund zur Anfertigung von Elementarbüchern, durch die man zu allen Zeiten, wo es ernstlich mit einem zweck- und planmäßigen Unterricht gemeint war, dem Lernenden über die ersten und hauptsächlichen Schwierigkeiten hinwegzuhelfen bemüht gewesen ist.

Das Elementarbuch, welches dem Unterricht in fremden Sprachen dienen soll, kann nur auf den unteren Stufen desselben Anwendung finden; ist es demnach leicht anzugeben, wo sein Gebrauch anfangen soll, nämlich auf der untersten Stufe des zu erlernenden Gegenstandes, so ist es schwieriger zu bestimmen, wo er aufzuhören habe. Je nach der Verschiedenheit des Gegenstandes, dem es dienen soll, je nach dem Standpuncte, welcher diesem in dem Lehrplan einer Schule angewiesen ist, je nach dem Grade der geistigen Entwickelung, welchen die Schüler erreicht haben, muß das Elementarbuch längere oder kürzere Zeit beibehalten werden. Diejenigen Sprachen, deren Unterricht bei schon mehr gereiften Kräften der Schüler begonnen wird, werden diese bei den Elementen

*) Ueber den Begriff des Elementarischen vgl. den folgenden Artikel. D. Red.

kürzere Zeit zu verweilen nöthigen, als die, mit welchen man sie sogleich bei dem Betreten der untersten Schulstufe beschäftigt. Höchstens daher bis auf die mittlere Stufe darf das Elementarbuch die Schüler begleiten, darüber hinaus muß ihnen die Gelegenheit zu tieferem Eindringen in den Geist dessen, was man ihnen zu erlernen bietet, gewährt werden; man muß an sie das Verlangen stellen, daß sie sich nicht mehr mit einer äußerlich gegebenen Belehrung begnügen, sondern den innern Zusammenhang der Lehren aufzufassen suchen, daß sie statt der Erscheinung den Gründen, welche hinter derselben liegen, nachgehen, daß sie nicht bloß das Was aufnehmen, sondern auch das Wie und das Warum erforschen.

Es ist das Eigenthümliche des Elementarbuches, daß es die Gegenstände, die es enthält, nicht in einer wissenschaftlich belehrenden und erläuternden Weise darstellt, sondern daß es so zu sagen die nackten Facta ohne deren Ursachen und Gründe aufführt. Seine Aufgabe ist es, Anforderungen von zweierlei Art gerecht zu werden. Einerseits muß es auf wissenschaftlichem Grund und Boden errichtet sein, andererseits muß es dem praktischen Nutzen dienen. Fallen diese von einander verschiedenen Anforderungen freilich unter einem höheren Gesichtspuncte aufgefaßt zusammen, so ist doch jede von ihnen an und für sich betrachtet von so hoher Bedeutung, daß es erklärlich ist, wenn man sogar sie nicht selten mit einer gewissen Einseitigkeit ins Auge gefaßt hat. Es ist von dem Elementarbuch zu fordern, daß es mit seinen Wurzeln in dem reinen Boden wissenschaftlicher Forschung stehe, daß es ganz und gar mit dem dorther gesogenen Nahrungsstoff erfüllt sei. Wir besitzen gerade darum eine so große Menge verwerflicher Elementarbücher, weil ihre Verfasser den innern geistigen Gehalt des Gegenstandes, mit dem sie sich beschäftigt, nicht ergriffen haben, weil sie der Meinung gewesen sind, sie genügten den Anforderungen, wenn sie aus irgend einer Anzahl umfassenderer Bücher eine Art Auszug veranstalteten. Das für den Elementarunterricht bestimmte Buch muß so beschaffen sein, daß, wenn später der Schüler in den Gegenstand tiefer eindringt, er nicht etwa genöthigt ist, den Inhalt, den er auf der Elementarstufe erlernt hat, umzugestalten und neu zu bilden, sondern nur zu erweitern und das in ihm lückenhaft Gebliebene auszufüllen und zu vervollständigen. Dies wird aber nur dann geschehen können, wenn die Grundlage des Buches eine wissenschaftliche ist. Soll auf dieser Grundlage nun, deren Beschaffenheit immer auf das Ganze einwirken muß, ein brauchbares Gebäude errichtet werden, so ist es nothwendig, daß bei der Ausführung im Einzelnen die Rücksicht auf den praktischen Zweck des Buches vorwalte. Wie weit in dieser Hinsicht zu gehen ist, läßt sich nicht immer durch bestimmte Vorschriften festsetzen; der Tact, das Gefühl für das dem Zwecke und den Umständen Förderliche, die Beachtung der Eigenthümlichkeit des Zieles, zu dem man hingelangen will, müßen entscheiden. Es handelt sich hier nicht um absolute Belehrung und Vollendung auf dem Gebiete eines Gegenstandes, der sich selbst Zweck ist, sondern ein in sich abgeschlossener Theil eines großen Ganzen soll in die ihm angemessenen Gränzen gewiesen, und es soll das Mittel für dereinstige weitere Ausbildung gewonnen werden; nach dieser Bestimmung hat sich das Maß und der Umfang für das, was zu erlernen ist, zu richten.

Ist es nun aber auch gerade wegen dieser Beziehung der wissenschaftlichen Seite zu der des praktischen Nutzens nicht thunlich, in fest begrenzten Zügen den Umfang anzugeben, welcher einem Elementarbuch zuzuweisen ist, so lassen sich doch besondere Eigenschaften hervorheben, die an einem derartigen für den sprachlichen Unterricht bestimmten Buche vorhanden sein müßen, wenn es seinem Zwecke entsprechen soll. Und zwar wird man bei der Andeutung der Hauptpuncte nicht umhin können zu bedenken zu geben, daß diese Eigenschaften entweder allen oder einzelnen der verschiedenen Arten von Elementarbüchern der genannten Gattungen zukommen werden; denn diese Bücher sind, um die wichtigsten Arten zu bezeichnen, entweder Elementargrammatiken oder Elementarbücher zum Uebersetzen, sei es aus der Sprache, die erlernt werden soll, sei es in dieselbe,

oder solche, die zur Erfassung des Vocabel- und des Phrasenstoffes einer Sprache bestimmt sind.

Die hauptsächlichsten Eigenschaften, welche für Elementarbücher erfordert werden, sind Schärfe, Bestimmtheit, Kürze. Die einzuprägenden Regeln müßen vermöge genauer und knapper Fassung leicht erlernt werden können, dabei dürfen sie aber nicht so zugestutzt und geschraubt sein, daß es Schwierigkeit macht, ihren Sinn zu verstehen. Ein nicht ungewöhnlicher Fehler wird dadurch begangen, daß man sich bemüht, in eine Regel zu viel Stoff hineinzuzwängen und dasjenige, was verständlicher als besondere Ausnahme hätte aufgeführt werden sollen, bereits durch die Regel zu umfassen. Die Kürze und Schärfe des Ausdrucks muß mit Klarheit verbunden sein. Auch darin muß eine zweckmäßige Kürze herrschen, daß Gegenstände bei Seite gelassen werden, die auf der Unterrichtsstufe, welcher das Elementarbuch dienen soll, gar nicht oder höchst selten in Anwendung kommen. Wie oft werden die Schüler mit Einzelheiten geplagt, die ihnen niemals oder höchstens in späterer Zeit einmal gelegentlich werden von Nutzen sein können. Es ist nicht Aufgabe der Elementarbücher, ein gegebenes Gebiet vollständig zu durchmessen, sondern die wichtigsten Erscheinungen, die sich auf ihm vorfinden, hervorzuheben. Eine geschickte Concentration ist auch hier fruchtbar und erfolgreich; faßt man sie sorgfältig ins Auge, so vermeidet man den noch allzu oft vorkommenden Fehler, daß die einzelnen Theile eines und desselben Gegenstandes an verschiedenen Orten des Lehrbuches durchgenommen werden und somit die Harmonie des Ganzen gestört wird. — Ferner: der Stoff muß in systematischer Weise geordnet sein. Die Geschichte der Pädagogik, besonders der letzten Jahrhunderte, zeigt einen merkwürdigen Streit der Principien, der auch in Betreff der Elementarbücherfrage von der höchsten Bedeutung und der nachhaltigsten Wirkung gewesen ist; er liegt in dem Gegensatz der Berücksichtigung dessen, was man den praktischen Nutzen genannt hat, gegen die systematische Behandlung des Unterrichts. Und doch, wo diese letztere nicht beobachtet, ja sogar absichtlich vernachlässigt und mit Geringschätzung beseitigt wird, da kann selbst auf der unteren Lehrstufe die erforderliche Sicherheit in den Kenntnissen nicht erreicht werden; es ist wohl möglich, daß der Schüler gewisse Einzelheiten schneller und geschickter aufnimmt, aber der Ueberblick über das Ganze und die Festigkeit im Vereinigen des Zusammengehörigen und Gleichartigen muß nothwendigerweise fehlen. Daher ist es erforderlich, daß die Gegenstände der Belehrung untereinander im innern Zusammenhang stehen, daß nichts gelegentlich und ohne sichere Grundlegung mitgetheilt werde, daß ein stetiger Fortschritt von dem leicht Faßlichen zu dem Schweren stattfinde, daß die einzelnen Theile des zu Erlernenden nicht willkürlich aus einander gerissen werden. So oft man auch versucht hat, von der systematischen Anordnung abzuweichen und durch Combinationen, so geschickt sie auch ersonnen sein mochten, das von einander Entlegene zusammenzufügen, immer hat sich, wie die Erfahrung gelehrt, ein derartiges Verfahren selbst bestraft. Die Sicherheit in den Kenntnissen, das wesentliche Ziel, auf welches man hinarbeiten muß, ist immer ausgeblieben.

Eine Frage von großer Bedeutung bei der Anwendung von Elementarbüchern für den Sprachunterricht ist die, welche die Zahl der zu gleicher Zeit zu benützenden Bücher dieser Art betrifft. Soll dem Schüler nur ein Buch in die Hand gegeben werden, durch welches er eine bestimmte Zeit lang einzig und allein belehrt wird, oder ist es zu billigen, wenn der Stoff auf mehrere Bücher vertheilt ihm dargeboten wird? Man wird gut thun, wenn man die verschiedenen Stufen, auf welchen das Elementarbuch angewandt wird, von einander trennt. Auf der unteren Elementarstufe ist es durchaus zweckmäßig, daß in einem Buche der ja an und für sich selbst nicht reichliche Stoff vereinigt sei, daß also alles, was aus der Grammatik zu erlernen, alles, was für die Uebersetzung aus der fremden Sprache und in dieselbe, was für die Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes erforderlich ist, in geschickter Verbindung dem Schüler nahe gebracht werde. Aber sobald dieser ein wenig weiter vorschreitet, leitet ihn ein ihm selbst

unbewußter, für den Lehrer aber sorgfältig zu beachtender Trieb dahin, sich aus der nicht gehörig gesonderten und gegliederten Masse das innerlich Zusammengehörende zurecht zu legen und, wenn man ihm nicht behülflich ist, sich gleichsam selbst seine eigenen Elementarbücher aus dem einen, das er in der Hand hat, zu bilden. Darum ist es für die obere Elementarstufe zu empfehlen, daß eine systematische, in Kürze und Uebersichtlichkeit leicht zu handhabende Grammatik, außerdem aber ein passendes Uebungsbuch dem Schüler gegeben werde, welches bei gleichfalls systematischem Vorwärtsschreiten einen wohlgefälligen Stoff zu den Uebersetzungsübungen ebenso wie den an ihn sich anschließenden und mit ihm in engster Verbindung stehenden Vocabelschatz darreicht. Die Uebersetzungsstücke müßen so früh als möglich sich von der fast ertödtenden Einerleiheit und Langweiligkeit entfernen, die meistens in den einzelnen zum Uebersetzen bereiteten Sätzen liegt, welche zum Theil auch noch, wenn sie anders von den Knaben behalten werden, sehr leicht eine gewisse Altklugkeit erzeugen. Auf der unteren Stufe freilich wird man höchstens in der letzten Zeit, welche die Schüler auf ihr zubringen, bereits etwas umfassenderes als einzelne Sätze geben können. Bei den Uebersetzungsübungen ist besonders auch darauf zu achten, daß sie genau den in der Grammatik durchgenommenen Pensen entsprechen, damit die Schüler es nur mit Gegenständen zu thun haben, deren Verständnis ihnen möglich ist und von ihnen gefordert werden kann, und damit nicht die Nothwendigkeit eintrete, vieles, was ihnen unbekannt sein muß, in Anmerkungen und Erklärungen zu erläutern, eine Nothwendigkeit, welche manche, in anderer Beziehung vortreffliche Bücher in einem weniger günstigen Lichte erscheinen läßt.

Wie sehr die systematische Einprägung des Lehrstoffes die Hauptaufgabe des Elementarbuchs ist, beweisen sogar wider Erwarten gewisse sehr bedeutende Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur, die in absichtlicher Vermeidung des Systems, ja selbst in entschiedener Feindseligkeit gegen dasselbe eine scheinbare Systemlosigkeit zur Schau tragen, aber freilich nicht umhin können vorauszusetzen, daß der Lehrer oder wenigstens der Verfasser des Lehrbuches im Besitz des Systems sei, und die nur verlangen, es solle der Schüler auf einem andern als dem systematischen Wege dahin geführt werden, daß er am Ende des Unterrichts das ganze System in sich aufgenommen habe. Indem es nun aber vor allem auf systematische Belehrung vermittelst des Elementarbuchs ankommt, ist es nothwendig, daß ihm jeglicher willkürliche, ja fremdartige Bestandtheil fern bleibe; es muß eine sorgfältig angelegte Stufenfolge in dem zu Erlernenden vorhanden sein, durch welche der Schüler nach einem bestimmten Plane zu dem Ziele, das dem Lehrer von Anfang an klar vor Augen liegen muß, geleitet werde. Da also, wo das Elementarbuch anzuwenden ist, kann die Chrestomathie nicht die ihr geeignete Stätte finden. Diese hat andere Zwecke zu erfüllen: das systematische Element, dem jenes huldigt, ist ihr fremd; sie soll nicht bloß der formalen Seite des Unterrichts dienen, sondern auch, und zwar sehr wesentlich, zur Förderung des materiellen Theiles desselben beitragen; der Stoff, den sie dem Schüler darreicht, ist nach ganz andern Grundsätzen zu ordnen, als die sind, die für das Elementarbuch gelten. Da wo die Chrestomathie dem formalen Sprachunterricht dient, thut sie dies nicht sowohl in ihrer Eigenschaft als Chrestomathie, sondern weil sie einen mehr oder minder geeigneten Stoff für das Uebersetzen gewährt. Ihr Inhalt wird ebenso wie der des Elementarbuchs benutzt werden können und müßen, damit durch ihn der Schüler in der Grammatik geübt und befestigt werde; aber dies geschieht, weil sie überhaupt einen für das Uebersetzen dienlichen Stoff enthält, ihr eigentlicher Zweck ist, irgend wie interessante und wissenswerthe Gegenstände in wo möglich anregender und fördernder Abwechselung zur Kenntnis der Schüler zu bringen. So ist die Hauptbedeutung der Chrestomathie eine reale oder materielle; das Elementarbuch kann und wird diese Seite auch haben, aber der Zweck, um dessen willen es benutzt wird, ist ein formaler. Um es kurz zu sagen: in der Zusammenstellung des Stoffes waltet bei der Chrestomathie der Zufall, höchstens die äußere Zweckmäßigkeit, bei dem Elementarbuch das System, die innere Zweckmäßigkeit

vor. Soll das Gebiet beider näher bestimmt werden, so muß das Elementarbuch jeglicher Art auf der unteren Stufe, so muß das grammatische Elementarbuch außerdem noch auf der obern einzig und allein im Gebrauch sein; so kann für die Lectüre die Chrestomathie allenfalls neben dem Elementarbuch auch schon auf der obern Stufe benützt werden; so ist nicht gut, weiter hinauf der Lectüre noch ein Elementarbuch zu Grunde zu legen, sondern, will man einmal eine Chrestomathie und nicht, was auf jeden Fall vorzuziehen ist, die Schriftsteller selbst dem Schüler in die Hand geben, so kann hier die Chrestomathie in Anwendung kommen (vergl. übrigens den Artikel Chrestomathie für moderne Sprachen).

Der heut zu Tage über alles Maß hinaus angeschwollene Strom der Elementarbücherliteratur ist so stark angewachsen, besonders in Folge des Strebens unserer Zeit, wie jegliche Art von Erwerb, so auch die Aneignung von Kenntnissen leicht und bequem zu vermitteln. Da es nun in der Bestimmung des Elementarbuches liegt, die Anfänge der zu erlernenden Gegenstände zugänglich und faßlich zu machen, so trifft die vorherrschende Richtung der Zeit gerade auf diesem Gebiete einen ihr ungemein angemessenen Boden. Hierzu kommt noch ein Umstand. Die wissenschaftliche Thätigkeit etwa der letzten zwei Menschenalter hat vor allem das Charakteristische, daß sie in die Anfänge und Gründe der Gegenstände ihres Forschens mit großer Vorliebe eindringt, gewissermaßen das Elementare, auf dem sie beruhen, zu ermitteln sucht und erst dann ihre Aufgabe gelöst zu haben meint, wenn sie die verborgensten Beziehungen ergriffen und aufgedeckt hat. Andererseits läßt sich nicht verkennen, daß immer mehr die Neigung sich geltend macht, das irgendwie Gewonnene zu verwerthen und zum praktischen Gebrauch zu verwenden, das Wissenswerthe nicht um seiner selbst willen in stiller Genügsamkeit zu ergreifen, sondern ihm um des Nutzens willen nachzugehen, den es zu gewähren vermag.

Alle diese Umstände haben darauf eingewirkt, die verschiedenen Richtungen zu bestimmen, nach denen hin sich gegenwärtig die Verfasser von Elementarbüchern bewegen. Im Folgenden sollen die bedeutendsten dieser Richtungen bezeichnet werden.

1. Die Elementarbücher von streng wissenschaftlicher Form. Die Verfasser derselben gehen von dem Gedanken aus, daß man, um einen Gegenstand in seiner Gesammtheit zu erfassen, ihn in seinen hauptsächlichsten Verhältnissen und Beziehungen kennen lernen muß, sie glauben daher, ihn nur dadurch verständlich machen zu können, daß sie in kurzgefaßter Belehrung zunächst seine einfachsten Bestandtheile dem Schüler vorführen, an diese die schwierigeren und inhaltreicheren Gestaltungen anreihen, dann die Einwirkung der bis dahin einzeln für sich betrachteten Theile auf einander hervorheben, und so allmählich auch die verwickeltsten und charakteristischen Erscheinungen erkennen lassen, in denen sich die eigenthümliche Beschaffenheit des Gegenstandes vor allem offenbart. Da dies im großen und ganzen der Gang ist, den jede streng wissenschaftliche Darstellung nehmen muß, um Klarheit und Verständnis zu bewirken, so wird auch durch das streng wissenschaftlich gehaltene Elementarbuch der Schüler angehalten, die Belehrungen in logischer, systematischer Folge aufzunehmen. Es wird hierbei nicht Rücksicht darauf genommen, ob etwa für den praktischen Nutzen es förderlicher sein würde, wenn man irgend einen Abschnitt, dem der systematischen Anordnung gemäß seine Stelle später angewiesen werden muß, bereits früher behandeln wollte: die Beachtung des praktischen Nutzens wird dem Lehrer überlassen, der ihm nachgehen mag, wenn er anders es mit seinem Gewissen vereinigen kann, um eines äußeren Zweckes willen sich dem strengen Gebote der wissenschaftlichen Consequenz zu entziehen. Ebenso wird die Wahl der Mittel, durch welche der Lehrstoff eingeprägt werden kann, der freien Bestimmung des Lehrers anheimgegeben; seine Sache ist es, sich dieselben entweder durch ein neben dem Elementarlehrbuch noch zu benutzendes elementares Uebungsbuch oder durch Angaben, welche die Schüler von ihm erhalten, selbst zu bereiten. Die meisten Elementarbücher dieser Art machen den Eindruck, als seien sie Auszüge aus größeren

selbständigen wissenschaftlichen Werken oder als habe man sie auf Grund derselben ausgearbeitet; zum großen Theil ist dies auch in der That der Fall. Da diese Art von Lehrbüchern durchaus nur auf den einen Zweck, den der Anleitung in wissenschaftlicher Form Rücksicht nimmt, so achtet sie nicht darauf, daß hinsichtlich der für den Schüler zu befriedigenden Bedürfnisse ein großer Unterschied vorhanden ist in dem Falle, daß der Unterricht durch einen Lehrer ertheilt wird, und in dem, daß ihn jemand sich mit Hülfe des Elementarbuches selbst zu verschaffen beabsichtigt; noch weniger macht sie den Anspruch, allen Bedürfnissen zu entsprechen, die sich geltend machen können. Es ist charakteristisch für sie, daß ihre Verfasser meistens die Bezeichnung des Elementaren vermeiden und ihren Büchern — etwa auf dem Gebiete des Sprachunterrichts — vielmehr die Benennung von Grammatiken für den Gebrauch in unteren, oder unteren und mittleren Classen geben; so, um Beispiels halber einige der besten Bücher aus dem Bereich der lateinischen Sprache hervorzuheben, der früher vielfach in Schulen eingeführte Auszug aus Zumpt's Grammatik, so die kleine lateinische Sprachlehre zunächst für die untern und mittlern Classen der Gymnasien von Ferdinand Schultz, so die fast mit demselben Titel versehene lateinische Grammatik von Moiszißzig, so die lateinische Grammatik für die unteren Classen der Gymnasien von Ellendt und viele andere.

2. Elementarbücher, welche unter Beibehaltung der wissenschaftlichen Form die unmittelbaren Bedürfnisse des Lehrers und des Schülers berücksichtigen. Sie sind meistens so eingerichtet, daß das System des zu behandelnden Gegenstandes in den Hauptzügen ausgeführt ist und in Bezug auf dessen einzelne Abschnitte die nöthigen Mittel hinzugefügt sind, um das zunächst in abstracter Weise Vorgetragene durch Anwendung nach verschiedenen Seiten hin zugänglich und geläufig zu machen. Die bedeutendere Wirksamkeit derartiger Bücher erwarten die Verfasser nicht von deren systematischem Theile, sondern von demjenigen, welcher dem praktischen Gebrauch gewidmet ist; doch ist auch in diesem die systematische Folge beibehalten, da er sich ja unmittelbar an jenen ersten anschließt. Daß die Berücksichtigung dessen, was man gewöhnlich das praktische Bedürfnis nennt, die Verfasser bei ihrer Arbeit zu leiten pflegt, zeigen diese zum Theil selbst durch die Beziehung, welche sie ihr zu der Realschule geben. Der Befriedigung dieses praktischen Bedürfnisses wird indessen nicht in dem Grade gehuldigt, daß dem Schüler das Bewußtsein über die Gestaltung der von ihm zu erlernenden Gegenstände fern gehalten und ihm zugemuthet wird, statt organischer Gebilde inhaltsleere Formen sich einzuprägen. Vor der Anwendung und Verwerthung z. B. der Formen, die in der Grammatik auftreten, wird die Entstehung und Bildung derselben ihm geläufig gemacht, er lernt decliniren und conjugiren, damit er befähigt werde, declinirte und conjugirte Formen zu einem, wenn auch noch so einfachen Satze zusammenzufügen, er wird veranlaßt, nach Analogie dessen, was er an Paradigmen und Regeln sich eingeprägt, das demselben Entsprechende im naturgemäßen Zusammenhange selbst zu bilden. Andererseits aber wirkt die Rücksicht auf das Anwenden des Erlernten doch dahin, daß zunächst nur das Allerwichtigste durchgenommen und sicher gemacht wird, damit über der eckigen Form des Wortes die abgerundete Gestalt des Satzes, über dem Wissen das Können nicht vernachläßigt werde. Was bei der Benützung der Bücher erster Art dem Lehrer nach eigenem Ermessen zu thun zugemuthet wird, daran bindet ihn bei diesen der Verfasser durch das, was er ihm auszuführen vorschreibt. Es genüge, für diese Art von Elementarbüchern zwei dem lateinischen Unterricht bestimmte hier zu nennen: Vorschule zu den lateinischen Classikern, eine Zusammenstellung von Lern- und Uebungsstoff für die erste und mittlere Stufe des Unterrichts in der lateinischen Sprache von W. Scheele, 2 Theile, und methodisches Lehrbuch der lateinischen Sprache, zunächst für die unteren Classen der Gymnasien und Realschulen von E. Born.

3. Elementarbücher, welche, indem sie von Anfang an zur praktischen Benützung des Erlernten Veranlassung geben, auf dem Wege unsystematischen Verfahrens doch das System des zu Erlernenden festhalten. Es ist nicht schwer zu beobachten, daß dem

Anfänger sehr große Mühe durch die Einübung der Formen in systematischer Folge erwächst, bei deren einzelnen es ihm fast unmöglich wird, sich irgend etwas zu denken; der Lehrer muß sich meistens damit begnügen, daß der Schüler durch mechanisches Auswendiglernen einen Stoff in sich aufnehme, welcher erst allmählich verarbeitet und nutzbar gemacht werden kann. Sollte es nicht angemessen sein, diesem Uebelstande dadurch abzuhelfen, daß sogleich beim Anfange des Unterrichts der Schüler, und wäre er auch noch so jung, oder vielmehr, weil er noch so jung ist, einen Stoff erhielte, bei dem er sich etwas denken könnte? Wie, wenn man nun den systematischen Gang umkehrte, nicht vom Einzelnen zum Ganzen, nein! von einem Ganzen zum Einzelnen übergienge? wenn man die Formen nicht vereinzelt für sich, sondern im Satze verbunden lernen ließe, Formen zusammenfügte und Gedanken dem Schüler vorlegte? Es würde ja nur auf eine geschickte Art der Aneinanderreihung des Lernstoffes ankommen, um selbst bei unsystematischem Verfahren doch schließlich zum Erfassen und zur Erkenntnis des Systems zu führen. Freilich würde er eine ziemliche Zeit lang das, was er zu erlernen hätte, auf guten Glauben hinnehmen müßen, freilich würde er sehr vieles in der Formenlehre gar nicht begreifen und auf die Frage nach dem inneren Zusammenhange dessen, was er triebe — eine Frage, welche selbst Anfänger nicht unterlassen — absichtlich in Unkenntnis gelassen werden: aber er würde doch im Stande sein, mit dem wenigen, was er lernte, etwas anzufangen, seine Kräfte würden wachsen, indem er sich bewußt würde, daß er etwas könne; er würde den leichteren Weg vom Können zum Wissen, nicht den mühsamen vom Wissen zum Können beschreiten. Derartige Betrachtungen haben einsichtsvolle Schulmänner bewogen, Elementarbücher so einzurichten, daß sogleich in der ersten Lection dem Schüler ein fertiger Satz — Subject und Prädicat — und damit auch bestimmte Formen vorgeführt werden. Sind diese ersten Formen in der Gestalt des Satzes eingeübt, so lassen sie weiter schreiten zu Sätzen, welche andere Formen darbieten, und so wird allmählich ein Kreis von Sätzen und Formen durchschritten, welcher denn doch, sobald er geschlossen ist, fast wider alles Erwarten das gesammte System der zu lernenden Elemente umfaßt. Der Lehrer oder richtiger der Verfasser des Elementarbuches hat stets das System im Sinne, er weiß, daß er nichts erhebliches bei Seite liegen lassen wird, bei aller scheinbaren Planlosigkeit, bei dem Abspringen von einem Gegenstande zum andern folgt er einem bestimmten Plan, hat er ein fest aufgestelltes Ziel im Auge. Auch ist er viel zu umsichtig, auf dem Wege, den er mit dem Schüler zurücklegt, sich absichtlich der Unordnung und der Verwirrung hinzugeben, er reiht so viel als möglich das Naheliegende an das bereits Ergriffene. Nur muß er verlangen, daß, wer nach seiner Methode unterichten will, sich ganz ihm hingebe, keinen Schritt aus dem Lehrbuch hinaus selbständig unternehme; er selbst verfährt bereits willkürlich genug, will ein anderer in die von ihm ausgeübte Willkür noch seine eigene hineintragen, so mislingt alles. In diesem Willkürlichen liegt nun aber auch das Fehlerhafte dieser Elementarbücher, der Maßstab für ihren Werth ist nicht in ihnen selbst enthalten, sondern kann nur durch den Erfolg, der doch stets unsicher ist, als der richtige erkannt werden. Ferner ist es doch sehr mislich, daß dem Schüler dasjenige, was der Entstehung und inneren Zusammengehörigkeit nach eng mit einander verbunden sein mußte, von einander gerissen und nach verschiedenen Orten hin zerstreut entgegengeführt wird, und ihm somit einer der wesentlichsten Vortheile des systematischen Unterrichts entzogen wird, nämlich der, daß er sich der Analogie bewußt wird. Wer nach einem derartigen Buche unterrichtet, der wird, so sehr er auch gewisse Vorzüge desselben anerkennen mag, doch genöthigt sein, nachträglich selbst ein Ganzes aus den auseinander gesprengten Gliedern des Leibes zu bilden, der bei Anwendung der wissenschaftlichen Form sich als wohl geordnet und harmonisch gefügt darstellt. Zur Bekräftigung des Gesagten möge auf zwei der werthvollsten Bücher dieser Art hingewiesen werden: auf das lateinische Elementarbuch zunächst für die Vorbereitungsclassen des

Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Posen von A. Schönborn und das französische Elementarbuch von C. Plötz.

4. Elementarbücher, welche von dem ersten besten beliebigen Stoff ausgehend, nichts als den praktischen Nutzen bezweckend, bei absichtlicher Vermeidung und Geringschätzung jeglichen Systemes doch den Anspruch erheben, durch ein Chaos von Uebungen ein harmonisches Ganzes erstehen zu lassen. In jedem Puncte eines organischen Gebildes ist Leben; welchen Punct man auch anrühren mag, überall trifft man auf das volle Leben; alles ist in allem! Warum also soll man nicht ohne Zaudern irgendwo, sei es wo es wolle, zugreifen und die Belehrung anknüpfen? Nehmt irgend einen Satz, eine Geschichte — sei es der Anfang des Telemach oder das Evangelium St. Johannis oder was sonst, — gebt zuerst eine Interlinear- oder Lateralübersetzung, dann Uebersetzung in der Sprache, die jedermann redet, erklärt Aussprache und Bedeutung, phraseologisirt aus den übersetzten Wörtern, analysirt, lexikologisirt, ergehet euch bei jeglicher Sache über jegliches, was einem dabei einfallen oder auch nicht einfallen kann, richtet absichtlich ein Chaos von allem möglichen an und habt zuletzt den Muth zu versichern, das Chaos runde sich durch strenge Wissenschaftlichkeit zu einem harmonischen Ganzen ab! Welch ein herrlicher Trost ist es doch, den Hamilton, Jacotot und wie ihre Nachfolger bis auf den heutigen Tag heißen, den geistig Armen darbieten! Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, heißt es. Darum wird allen ein gleichmäßiger Brei vorgesetzt, der auch alle Unterschiede der Dinge, die man in ihn hineinkocht, verschlemmt. Daß ein wahrhaftes Verständnis irgend eines Theiles einer Sprache bei dieser Methode unmöglich erreicht werden kann, ahnen die nicht, welche sie anwenden; die dieser Lehrart zu Grunde liegende Betrachtung des herrlichen Organismus, Sprache genannt, ist darum so öde und dürr, weil sie selbst die tiefsten Geheimnisse desselben auf mechanische Weise betastet und durch roh materielle Mittel verständlich zu machen sucht. Wenn man die Elementarbücher, die unter der ersten Art geschildert worden sind, die streng wissenschaftlichen, als das aristokratische Element auf dem hier behandelten Gebiete bezeichnen will, so ist die zuletzt besprochene Classe die der völligen Niveleurs, denen alles und jedes ganz gleich für ihre Zwecke gilt; in allem alles! Es sei nur auf ein Buch unter den neuesten dieser Art aufmerksam gemacht: Robertsons Lehrgang der englischen Sprache, für Deutsche bearbeitet von Dr. A. Boltz. 3 Theile.

In dem Vorstehenden ist absichtlich nur auf die Elementarbücher, welche sich mit dem Sprachunterricht beschäftigen, eingegangen worden, weil die in ihrem Bereich auftretenden Erscheinungen am meisten charakteristisch zu sein pflegen; nirgendwo sonst sind die Gegensätze einander schroffer gegenüber getreten. Und doch finden sich eben dieselben Gegensätze auch in anderen Kreisen dieser Gattung; wie verschiedenartig sind die Ansichten in Betreff der Elementarlesebücher, der naturwissenschaftlichen, der mathematischen Elementarbücher! Der Streit bewegt sich auch hier zwischen den Forderungen der systematischen Behandlungsweise und des praktisch Nutzbaren; je nachdem der zu Belehrende mehr als denkendes Wesen oder als Maschine betrachtet wird, werden auch die Ansprüche an das Mittel der frühesten Belehrung, das Elementarbuch, verschieden gestellt werden. Die weitere Ausführung dieses Satzes kann füglich dem Ermessen jedes einzelnen überlassen werden, da das über die Sprachelementarbücher Gesagte wohl ausreichen mag.

Nur das eine sei schließlich hinzugefügt, daß, soll man unter den näher besprochenen vier Arten eine Wahl treffen, die zweite derselben den Vorzug zu verdienen scheint, da sie, auf wissenschaftlichem Boden stehend, den praktischen Nutzen, so weit es recht und statthaft ist, ihm im Elementarbuch zu berücksichtigen, auf das angemessenste und eben so bescheiden als wirksam fördert. **A. Heydemann.**

Elementarschule. In einigen Gegenden Deutschlands wird unter Elementarschule überhaupt die Volksschule verstanden. Dieser, sowohl in pädagogischen Schriften wie in amtlichen Erlassen der Behörden vielfach vorkommende Gebrauch des Wortes ist da-

durch, daß der eigentliche Elementarlehrer im allgemeinen auf gleicher Bildungsstufe mit dem Volksschullehrer zu stehen und aus derselben Bildungsanstalt hervorzugehen pflegt, und dadurch, daß die Unterrichtsweise auch in der Volksschule eine wesentlich elementarische sein muß, zwar erklärt, aber nicht gerechtfertigt, wie sich schon aus dem Umstande ergiebt, daß auch höhere Anstalten, Gymnasien, Realschulen und Gewerbeschulen, zu ihrer vollständigen Organisation besonderer Elementar= (oder Vor=) Schulen bedürfen. Die Elementarschule im engeren und eigentlichen Sinne als Schule der Anfänger (Grundschule, Urschule ꝛc.), in welcher die Elemente aller menschlichen Bildung dem Kinde dargeboten und die elementarische Unterrichtsweise in ihrer reinsten und einfachsten Gestalt geübt werden soll, ist ein integrirender Theil und zwar die erste Stufe jeder Schule, der Volksschule, wie der höheren Schulen. Nur in diesem engeren Sinne soll in dem vorliegenden Artikel von der Elementarschule die Rede sein; doch mag, um Misverständnisse abzuwenden, schon hier erwähnt werden, daß die Elementarclassen der Volksschulen nicht ohne weiteres den Elementarclassen höherer Anstalten in allen Stücken gleichzustellen sein werden, vielmehr wird es nur darauf ankommen, die wesentliche Aufgabe des Elementarunterrichtes in jeder Schule auf eine ihrem besondern Zwecke entsprechende Weise zu lösen.

Die Antwort auf die Frage, welches die Aufgabe der Elementarschule sei, wird durch die Vieldeutigkeit dessen, was im Unterricht Element genannt und als elementarisch bezeichnet zu werden pflegt, erschwert. Es durchkreuzen einander hiebei verschiedenartige Rücksichten und Beziehungen auf didaktische, methodische und allgemein pädagogische Zwecke, die nicht immer auseinander gehalten worden sind. In den meisten Schriften über den Gegenstand wird das Wesen des elementarischen Unterrichts als bekannt vorausgesetzt, während es sich gerade darum handelt, dieses zu bestimmen. Dazu kommt, daß die eigentlich wissenschaftlichen Lehrbücher der Pädagogik über dieses Gebiet des Unterrichts als über ein solches hinwegzugehen pflegen, in welchem der Lehrer nur durch die praktische Bethätigung sich orientiren könne. Und freilich ist die Praxis auch in diesem Stücke der Theorie vorangegangen; aber sie ruhte innerlich auf einem, wenn auch dunklen, doch sicheren Bewußtsein ihres Zweckes, und aller Fortschritt des Elementarschulwesens ist bedingt durch die immer deutlichere Entwickelung jenes Bewußtseins. Es frägt sich daher zunächst, was wir unter den Elementen des Unterrichts eigentlich verstehen. Die Worterklärung des Begriffes läßt uns ziemlich rathlos, denn die ursprüngliche Bedeutung von elementum ist unbekannt. Die ältere Ableitung von alimentum und Döderleins Versuch, es auf ἄλημα (von ἀλέω) zurückzuführen, würde dem Worte die ursprüngliche Bedeutung eines nährenden, lebenfristenden Stoffes geben. Nach Pott, der es von der Wurzel li (liquefacere, solvere) ableitet, würde es so viel als Auflösung heißen. Heindorf erwähnt zu Horat. Sat. I, 1. 26. eine Ableitung von den drei Buchstaben l, m und n, die, wie unser A B C, zur Bezeichnung des Alphabets angewendet worden wären. Nach Heller ist elementum für elegmentum von elegere (eligere) abzuleiten und bedeutet das aus irgend einem Zusammengesetzten durch Abstraction Herausgehobene. Alle diese Vermuthungen gehen von verschiedenen Merkmalen desjenigen Begriffes aus, den wir gegenwärtig mit dem Worte verbinden. Nur das wissen wir, daß schon bei Cicero das Wort sowohl von den Anfangsgründen des Unterrichts, wie von den Urbestandtheilen der Körper gebraucht wird. Es liegt daher die Vermuthung nahe, daß elementa bei den Römern geradeso wie στοιχεῖα bei den Griechen ursprünglich nichts anderes als die einzelnen Buchstaben der Alphabetreihe bedeutete, wenn schon wir freilich die etymologische Basis, die wir für den griechischen Ausdruck in dem die ganze dahingehörende Wörterfamilie so einfach erklärenden Begriffe στοῖχος besitzen, im Lateinischen noch immer vergeblich suchen. Die Kenntnis der Buchstaben, die Kunst zu lesen, mußte ja auch von dem Augenblicke an, wo es eine Schrift gab und wo diese allen Austausch und alle Tradition des Wissens bedingte, als der Anfang alles Lernens und Wissens erscheinen, und, von diesem concreten Puncte ausgehend, konnte

der Begriff der Anfangsgründe später jede mögliche Erweiterung erfahren und auf alle möglichen Objecte der realen und idealen Welt übertragen werden. Aber eben dadurch verliert der Begriff alle pädagogische Bestimmtheit, denn es frägt sich eben nicht bloß, welche Dinge sind als Elemente des ersten Unterrichtes anzusehen, sondern auch, wie weit sind sie es und wo hören sie auf, es zu sein? Sollte sich z. B. die Elementarschule auch nur auf das Lesen beschränken, so würde doch die Kunst zu lesen in einem steten Fortschritte zu höherer Vollkommenheit gedacht werden können, und wir würden sogleich die Grenze, bis an welche die Elementarschule zu gehen habe, ins Auge fassen müßen. Es ergiebt sich hieraus, daß der Begriff des Elementes auf pädagogischem Gebiete einer näheren Definition bedarf. Die naheliegende und oft angezogene Vergleichung mit den chemischen Elementen kann für die Erklärung des pädagogischen Elementes darum nicht ohne weiteres entscheidend sein, weil der pädagogische Begriff der frühere war. Doch ist die Vergleichung belehrend. Wenn man die letzten, nicht mehr zerlegbaren Stoffe, aus deren Vereinigung alle organischen und unorganischen Gebilde entstehen, Elemente genannt hat, und wenn doch da, wo die Anfangsgründe der Chemie gelehrt werden sollen, mit der Aufzählung der Grundstoffe (in systematischer Vollständigkeit) nicht begonnen werden kann, weil ja dabei mit Vorstellungen operirt würde, die in dem Schüler noch gar nicht vorhanden sind und auf deren Erzeugung es eben ankommt: so springt der Unterschied der pädagogischen Elemente und derjenigen Grundbestandtheile und Grundthatsachen, die in irgend einem Gebiete der Wissenschaft als Elemente derselben bezeichnet werden, sofort ins Auge. Die objectiven Elemente, die realen Grundlagen des Denkens und Seins, sind so wenig die Elemente, auf denen ohne weiteres der Unterricht sich aufbauen kann, daß die Erkenntnis derselben vielmehr als die letzte und höchste Aufgabe der Wissenschaft erscheint. Gleichwohl giebt es für den Unterricht in allen Wissenschaften, auch für die abstractesten, pädagogische Elemente, d. h. es giebt einen elementarischen Theil, dessen Eigenthümlichkeit eben darin besteht, daß er noch nicht die *Wissenschaft als solche lehrt, sondern erst die Möglichkeit, sie zu lehren, anbahnt.* Einen solchen *vorbereitenden* Charakter haben die unterrichtlichen Elemente immer, sie ergreifen den Schüler auf irgend einem niedern Standpuncte seines geistigen Lebens und leiten ihn auf eine höhere Stufe der Betrachtung, indem sie ihm ein neues Gebiet von Vorstellungen eröffnen. Da nun der eigentliche Elementarunterricht *allem* Unterrichte in den verschiedenen Gebieten des Wissens überhaupt vorhergehen soll, so muß es zu seinem Wesen gehören, daß er nicht selbst schon dem Kinde die Güter und Besitzthümer des menschlichen Geistes zuführe, daß er nicht selbst schon den Inhalt des Wissens überliefere, sondern nur die *Mittel* darbiete, durch welche alle nothwendige Erkenntnis angeeignet werden kann. Man hat dies daher auch so ausgesprochen, daß die *Elementarschule* den *Menschen bildungs- und unterrichtsfähig machen* solle, indem sie in ihm die Empfänglichkeit für geistige Erkenntnis erst erwecke und ihm die nothwendigsten Mittel des geistigen Verkehrs darbiete; und man hat die eigentliche Bedeutung des Elementarunterrichtes, der jedem gebühre, weil er ein Mensch sei, eben darin gefunden, daß er den Menschen in den Stand setze, sich mit den Bedingungen seines Lebens überhaupt zu verständigen.

In solcher Auffassung heißt Elementarschule nur die für alle Bildung grundlegende Unterrichtsanstalt und bei dem elementarischen Charakter derselben ist nur an den *Gegensatz gegen alle Besonderheit der berufsmäßigen Bildung* und alle *eigentlich wissenschaftliche Behandlung* des Unterrichtes zu denken. Daraus folgt aber sofort eine neue Bestimmung des in Rede stehenden Begriffs. Denn da der Elementarunterricht doch ein Unterricht ist, so muß derselbe sich auch an gewisse Objecte anschließen, und die Fähigkeit des Kindes, sich seiner eigenen Geisteskraft zu bemächtigen, muß doch an irgend einem Inhalte entwickelt werden. Dieser Inhalt soll aber ein solcher sein, der noch nicht selbst ein Wissen ist, sondern erst zur Erlangung des Wissens

befähigt. Da nun das Wesen der Wissenschaft in dem Zusammenhange, in dem Systeme, in der Architektonik einander stützender und tragender Erkenntnisse besteht, so wird der Inhalt des elementaren Unterrichts nur in gewissen Theilvorstellungen und Theilgruppen des Wissens, in den gegebenen Grundtheilen desselben, mit einem Worte in dem Einzelnen, das aus dem wissenschaftlichen Verbande gelöst ist, zu suchen sein. Dieses Einzelne aber wird in einer dem kindlichen Vorstellungskreise angemessenen Form und Hülle dem Kinde dargeboten werden müßen, um nur überhaupt von ihm ergriffen zu werden. Wie also etwa ein Elementarcursus in der Chemie an gewisse alltägliche Vorgänge in der Natur anknüpfen muß, um aus der lebendigen Erscheinung den Schüler unter Anleitung des Lehrers die Vorstellungen von den Urkräften und Urstoffen der Natur und von den Gesetzen ihrer Veränderungen selbst aufsuchen und auffinden zu lassen; so wird aller Unterricht in seinem ersten Anfange an das Leben anknüpfen und sich zunächst nur auf solche Objecte richten müßen, die abgesehen von dem tieferen Inhalt, der aus ihnen entwickelt werden soll, an sich schon für das Kind überhaupt einen Inhalt haben. Darum fordert Schleiermacher, daß alle Unterrichtsgegenstände nur in solche Elemente aufgelöst werden sollen, in denen das Lebensprincip noch ist, nicht in solche, die bloß mechanisch fortwirken können, und er weist darauf hin, daß derjenige, der etwa den Sprachunterricht mit dem Worte oder mit den Lautelementen der Sprache, statt mit dem einfachen Satze, anfangen wollte, mit dem Todten beginnen und den Unterricht sofort mechanisiren würde. Von dem lebendigen Elemente kann dann ebenso gut vorwärts als rückwärts gegangen werden. Das Auffinden der richtigen Elemente ist aber selbst eben so sehr eine Sache der wissenschaftlichen Erkenntnis als des pädagogischen Taktes, der sich in die kindliche Anschauung zu versetzen vermag; und mit Recht setzt daher Schleiermacher die Kunst der Methode lediglich in dieses Auffinden der für einen bestimmten Zweck des Unterrichts geeigneten Elemente. Danach hat es also der Elementarunterricht lediglich mit Elementen, d. h. mit solchen einfachen Theilen, in welche der Stoff des Wissens sich zerlegen läßt, zu thun; er bleibt nur so lange Elementarunterricht, als er Elemente behandelt, und auf den wissenschaftlichen Zusammenhang derselben nicht eingeht, und er vollbringt seine Aufgabe desto sicherer, je besser es ihm gelingt, den Stoff in die richtigen Theile zu zerlegen. Der Begriff der Elemente, wie er sich hier darstellt, als der Begriff der für unterrichtliche Zwecke gesonderten, ausgewählten und geordneten Theilvorstellungen eines Wissensgebietes, weist also auf die Zubereitung, die in der Elementarschule dem Lehrstoffe gegeben, auf den Lehrgang, der hier eingehalten werden soll. Die hauptsächlichsten Fehler, welche selbst von Meistern in dieser Auswahl und Anordnung der Elemente nicht immer vermieden worden sind, bestehen in jener den Geist erschlaffenden Lückenlosigkeit und Vollständigkeit der elementarischen Theilung und Uebung, von der Pestalozzi ein nur zu oft nachgeahmtes Beispiel gegeben. Das Correctiv dieser haarspaltenden Begriffsanalyse und pedantischen Gründlichkeit, sowie der Eilfertigkeit, die über nothwendige Mittelglieder flüchtig hinwegspringt, liegt allein in dem eben erwähnten Schleiermacher'schen Worte, daß die Elemente für das Kind ein Leben, einen Inhalt haben sollen.

Aber wir können auch bei diesem Begriffe des Elementes nicht stehen bleiben, denn es fragt sich sogleich, welcher Stoff, welcher Vorstellungsinhalt, welche Gegenstände es seien, an denen und aus denen der Lehrer die richtigen Elemente hervorheben solle. Wenn nur die eine Bedingung an diese Gegenstände gestellt wird, daß sie für das lernende Kind ein Leben, einen Inhalt, ein Interesse haben, und durch den Reiz concreter Eigenthümlichkeit zur näheren Betrachtung auffordern, so scheint die Menge derselben sehr groß zu sein. In der That giebt es ja Pädagogen, welche in dem Begriffe des Elementes fast nur dies eine Moment der Lebendigkeit betont und in der Vorführung der buntesten Reihe von Gegenständen an sich schon das Wesen des eigentlichen Anfangsunterrichtes gesehen haben. Die spielende Unterrichtsweise der Philanthropisten

ruht schließlich ganz auf diesem Gedanken. Aber auch tiefdenkende und ernste Männer müßen, wenn sie die Anschließung an das Leben als das einzige Princip des Elementarunterrichtes betrachten, auf jenes bunte Allerlei des Stoffes kommen, von dem der Lehrplan Grasers ein so charakteristisches Beispiel giebt. Mit einem so zufälligen Verfahren wäre weder der alle Zeit nothwendigen Ordnung des Unterrichtes, noch dem Begriffe des Elementes wirklich Rechnung getragen. Denn wenn das methodische Element eine Theilvorstellung, ein Einzelnes ist, was aus dem wissenschaftlichen Ganzen gelöst ist, so ist doch in dem Einzelnen auch wieder jenes Ganze der Substanz nach enthalten, und für den Unterricht ist es nicht gleichgültig, von welcher Art jenes Ganze ist. Da also im Elemente immer ein Stoff gegeben ist, so sehen wir uns wieder auf die Vergleichung mit den Naturelementen hingewiesen. Aber für die denkende Betrachtung der Natur sind die sogenannten chemischen Elemente keineswegs die letzten Grundbestandtheile der Körperwelt, sondern nur die einfachsten Erscheinungsformen der körperlichen Substanz, bis zu denen die sinnliche Beobachtung die Natur verfolgen kann. Diese Elemente der Chemiker reichen, wie namentlich die organische Chemie lehrt, zur Erklärung der Dinge nicht aus, und schon im Gebiete der unorganischen Chemie nöthigen die auffallenden Gewichts- und Massenverhältnisse, die sich in der Verbindung der Elemente darthun, zur Voraussetzung einer eigenthümlichen Bestimmtheit der die Elemente constituirenden Atome, von der wir die Ursache nicht wissen, wohl aber die Wirkung sehen. Diese Wirkung ist immer nur in der Beziehung und Richtung auf anderes erkennbar. Die natürlichen Elemente sind also Stoffe, welche besondere Beziehungen oder Richtungen in dem Wesen der Materie offenbaren. Betrachten wir nun den Inhalt der menschlichen Bildung als Object des Unterrichts, so ist leicht erkennbar, daß auch hier jeder einzelne Unterrichtsgegenstand eine bestimmte Richtung oder Beziehung in dem Wesen des Menschen darstellt, und so mannichfach diese Beziehungen sind und einander durchdringen, so mannichfaltig werden die Objecte des Unterrichts sich gestalten. Zu diesem ganzen System der Wissenschaften, in welchem sich die Summe aller menschlichen Interessen darstellt, soll nun der erste Unterricht den Zugang bereiten, und zugleich soll doch der Unterschied zwischen denen, welche nur die nothwendigste Unterweisung, ohne welche keiner bleiben darf, empfangen, und zwischen denen, die eines höhern Grades geistiger Ausbildung theilhaftig werden können, nicht außer Acht gelassen werden, damit einem jeden das für ihn Brauchbare und Wichtige vor allen Dingen gegeben werde. Somit entsteht die Frage nach dem Dringendsten und Nothwendigsten beim Unterrichte, und die andere, wo im Gebiete alles dessen, was gelehrt und gelernt werden könne, dieses Dringendste liege (s. Herbart: „Ueber Pestalozzi's neueste Schrift, wie Gertrud ihre Kinder lehrt"). Wollte man Vollständigkeit auf dem Wege anstreben, daß man von allem ein klein wenig auswählte, so würde durch die Planlosigkeit einer solchen Unterweisung der eigentliche Zweck des Unterrichtes gänzlich aufgegeben und die Unterweisung zum Spiele herabgesetzt werden. Es müßen aber die allerersten Stoffe des Unterrichts solche sein, die, wie oben gezeigt, den Zugang zu allen Wissenschaften eröffnen, und, was darin liegt, die Ausbildung der geistigen Kräfte nach allen in der Bestimmung des Menschen gesetzten Richtungen anbahnen. Was nun in allem ist, ist das Allgemeine; und dies eben ist das Dringendste. „Was in der Folge das Meiste möglich macht, dessen Einfluß sich am weitesten erstreckt und der ganzen künftigen Bildung den Weg am sichersten bahnt, was überall zur Anwendung kommt und bei jeder Anwendung neue Früchte trägt" (s. Herbart a. a. O.) — das eben muß auch das Erste sein. Dieses Allerhülfreichste ist aber schon darum für alle ohne Unterschied und ohne Rücksicht auf ihren besonderen Lebensberuf das gleich Nothwendigste, weil in Beziehung auf die allgemeinen und höchsten Richtungen, die in der Bestimmung des Menschen angedeutet sind, kein Unterschied unter den Menschen besteht, sondern nur darin, mit welcher Virtuosität die eine oder die andere Richtung von dem Einzelnen verfolgt wird. Die ersten Elemente alles Unterrichtes müßen also solche

Unterrichtsstoffe sein, an denen das Kind für die allgemeinsten und wesentlichsten Richtungen des menschlichen Geistes gewonnen werden kann. Die Richtung aber ist durch das Object bestimmt, und so ist die Frage nach den unterrichtlichen Elementen identisch mit der Frage nach den wesentlichsten Objecten des menschlichen Geistes. Wenn wir Gott und Welt als diese bezeichnen und innerhalb der Welt wiederum die Natur und den Menschen selbst einander gegenüberstellen, innerhalb der Natur aber die Ausdehnung, die Aufeinanderfolge und Formbegrenzung der Erscheinungen als die allgemeinsten Momente derselben ansehen können, und wenn wir zugleich in Betracht ziehen, daß die Entwickelung des Vorstellungslebens auch für die Entwickelung der sittlichen und religiösen Anlage mitbestimmender Grundfactor ist, der in der Entwickelung der Sprache seinen Ausdruck findet, so kommen wir auf folgende Elemente: Sprache, Zahl, Form, religiöse, sittliche, ästhetische Empfindung. Es ist aber ersichtlich, daß diese, in ihrem letzten Grunde der Ethik entlehnten Elemente sich in drei Gruppen vereinigen lassen, die aus psychologischen Gründen eine Vereinfachung der ersten Unterrichtsstoffe rechtfertigen. Denn offenbar ist die Grundlage alles Unterrichts die Sprache, weil sowohl das Geistige als das Sinnliche erst in ihr ein Leben findet, und weil alles andere, was zu lehren ist, erst dadurch lehrbar wird, daß es in der Sprache einen verständlichen Ausdruck gewinnt. In diese Gruppe gehören die Sprechübungen, das Lesen und Schreiben. Was sodann die zweite Gruppe betrifft, so sind die Verhältnisse der Raumgrößen doch wieder nur mit Hülfe der Zahlengröße aufzufassen und die Zahl als das Maß aller Dinge ist darum der elementarere Stoff. Das Gemüthsleben aber läßt auf der ersten Stufe eine Sonderung der religiösen und sittlichen Empfindung so wenig zu, daß vielmehr eine die andere in jedem Augenblicke muß erzeugen helfen, und was sich für die Geschmacksbildung in den ersten Stadien der Erziehung thun läßt, beschränkt sich auf eine solche Vorbereitung derselben, die ganz in den Dienst anderer Uebungen, der Sprache und der Religion, treten muß und eine selbständige Berücksichtigung noch wenig oder gar nicht finden kann. So kommen wir von dem aufgestellten Begriffe der pädagogischen Elemente auf die Dreizahl: Sprache — Rechnen — Religion, als auf diejenigen Unterrichtsstoffe, in denen die allgemeinsten und nothwendigsten Lebensrichtungen des Menschen vorbereitet werden.

Wenn Pestalozzi in seinem ernsten Ringen nach Erkenntnis der rechten Unterrichtselemente bei Wort, Zahl und Form stehen geblieben ist, so hat er darin nur dem Drange seiner Zeit, die Bildung des Menschen in der Entwickelung der intellectuellen Anlagen vorzugsweise zu suchen, gehorcht. Dem höheren Standpuncte, auf welchen sich seitdem die Erziehungswissenschaft erhoben hat, indem sie den ganzen und wirklichen Menschen, wie er unter den realen Bedingungen des Lebens, im lebendigen Zusammenhange mit der Familie, dem Staate und der Kirche, denen er angehört, im Lichte des göttlichen Wortes und in Folge seiner geschichtlichen Entwickelung erscheint, zu ihrem Objecte gemacht hat, — diesem höheren Standpuncte entspricht es, jenen Elementen, die nur auf die intellectuelle Ausbildung berechnet waren, auch die sittlich-religiösen Elemente, in denen die menschliche Persönlichkeit sich erst ganz in ihrem Elemente fühlt und weiß, als gleichberechtigte zur Seite zu stellen. Nun war zwar der Unterricht im Christenthume seit der Reformation niemals in der Schule der kleinen Kinder ganz aufgegeben worden, denn das Leben ist immer mächtiger als irgend eine Theorie, aber darin liegt eben der große Unterschied zwischen unserer heutigen Elementarschule und zwischen der Pestalozzi's, daß wir die gemüthbildenden Stoffe auf bewußte Weise in die Reihe der nothwendigsten Elemente gestellt haben, so daß denn auch das methodische Interesse auf diesem Gebiete sich gegenwärtig fast lebendiger zeigt, als auf dem Gebiete der intellectuellen Unterrichtsstoffe. Das Verdienst, die Aufgabe alles Unterrichts aus der höchsten Aufgabe des Gottebenbildlichen Menschen überhaupt abzuleiten, hat Graser in seinem grundlegenden Werke „Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung" sich erworben. Er ist auch der erste, welcher

die Frage nach den nothwendigen Unterrichtsstoffen von allgemeinem Standpuncte aus einer gründlichen Untersuchung in seiner „Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage" unterzogen hat. Er bezeichnet Naturlehre, Menschenlehre und Gotteslehre — diese drei, aber dieselben in inniger Verbindung untereinander — als die nothwendigen Stoffe des Unterrichts, und verurtheilt ebenso sehr die Elementarschule, welche nichts als Lesen, Schreiben und Rechnen und ein todtes, angelerntes „Christenthum in tausend Sprüchen" dem Menschen darbietet, als diejenigen gehobenen Volksschulen, welche unter der Firma von gemeinnützigen Kenntnissen eine profane Naturanschauung verbreiten, durch welche der in der Natur waltende Gottesgeist nie erkannt werden könne. Aber es widerfährt dem ehrwürdigen katholischen Pädagogen, der von so ernsten Principien ausgeht, daß auch sein System, wie der Katholicismus überhaupt, vor der Verweltlichung der Idee sich nicht retten kann. Es ist hier nicht der Ort, dies ausführlich nachzuweisen, aber ein Blick auf den in der „Elementarschule fürs Leben" dargestellten Lehrplan zeigt, daß er mit seiner bizarren Anschließung an die verschiedenen Formen des bürgerlichen und menschlichen Lebens überhaupt, mit seinen besondern Stufen des Unterrichts für das Familienleben — für die Gemeinde — für den Gerichtsbezirk — für die Provinz — für den Staat — für den Staatenbund — für die Menschheit — für das Reich Gottes rc. den eigentlich christlich-ethischen Boden der Erziehung sofort verläßt, und einem äußern Schematismus verfällt, bei welchem die Persönlichkeit des Menschen nie zu ihrem Rechte kommt. Zugleich hebt Graser dadurch den Begriff der Elementarschule auf, die, wie oben gezeigt, aller berufsmäßigen Bildung vorarbeiten soll. In der evangelischen Kirche, die das heilige Anrecht jeder Persönlichkeit an die göttliche Wahrheit allein vollständig anerkennt, konnte das Wesen der Elementarschule eben darum auch allein zu lebendiger Entwickelung kommen. Indem Luther durch die Bibelübersetzung dem Volke das göttliche Wort aufgeschlossen hatte, hatte er neben dem evangelischen Rechte der freien Forschung zugleich als die höchste Aufgabe für die Elementarschule festgestellt, daß dem Kinde die Bibel selbst zugänglich gemacht werde. Wie überall der Fortschritt der Bildung in der innigsten Beziehung zum Christenthume steht, so wurde auch die Uebersetzung der h. Schrift in das Hochdeutsche ein folgenreiches Ereignis für die gesammte deutsche Geistesentwickelung, indem sie das Hochdeutsche nicht nur zur Sprache des religiösen Bedürfnisses in Predigt, Gesang und Gebet, sondern auch zur allgemeinen Culturspráche des deutschen Volkes überhaupt machte, in welcher fortan alle höchsten und allgemeinsten Angelegenheiten der deutschen Nation behandelt wurden (vgl. Bibel I. S. 621 ff.). Die Aufgabe der Elementarschule, das Kind überhaupt bildungsfähig zu machen, es zur dereinstigen Theilnahme an den geistigen Gütern seines Volkes vorzubereiten, fiel daher ganz zusammen mit jener, zunächst von der Kirche gestellten, Aufgabe, das Kind in die Bibel einzuführen; denn mit dem Verständnis der Bibel war ja dem Kinde zugleich das Verständnis der Culturspráche, und mit dieser der Zugang zu allen Richtungen und Gebieten des Wissens aufgeschlossen. Es hat daher einen guten Grund, wenn Graffunder in seinen von Friedrich Otte gesammelten Bemerkungen („Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichts." Mühlhausen 1843) den wesentlichen Zweck des eigentlichen Elementarunterrichts lediglich in der Aneignung der Büchersprache oder, wie er sich an einem andern Orte richtiger ausdrückt, der Schriftsprache findet. Denn mit dieser Schriftsprache wäre dem Kinde nicht nur die Möglichkeit aller weiteren Bildung, sondern zugleich der höchste Inhalt des Lebens selbst gegeben. Gleichwohl wird der Stoff, den die Elementarschule zu behandeln hat, nicht auf diesen einfachen Ausdruck zu bringen sein, weil dadurch der religiöse Unterricht gar zu sehr in den Hintergrund gedrängt wird, der Rechenunterricht aber unter den Begriff der sprachlichen Bildung gar nicht zu bringen ist, wenn schon freilich „die Zahlwörter auch unter den Sprachformen erscheinen müßen." Es bleiben also Religion, Sprache (— Sprechen — Lesen — Schreiben —) und Rechnen (Formenlehre) die wesentlichen Stoffe des Elementarunterrichts, denen die Berücksichtigung

des ästhetischen Elementes theils untergeordnet, theils, wo es die Verhältnisse erlauben, selbständig nebengeordnet werden kann. An diesen Stoffen stellt sich bereits in der Elementarschule das Ideal allgemeiner Menschenbildung dar: die höchste Bestimmung des Menschen ist durch seine religiöse Entwickelung, sein Verhältnis zur Menschheit durch die sprachliche Bildung, sein Verhältnis zur Natur durch das Rechnen, die Grundlage aller Naturwissenschaft, bedingt. Freilich hat jeder dieser Stoffe eine andere Dignität. Fassen wir den Werth des Inhaltes an sich ins Auge, so ist der absolute Stoff, wie im Leben des Menschen überhaupt, in dem religiösen gegeben; blicken wir auf den Factor, welcher für die intellectuelle Entwickelung der wichtigste ist, so fällt der Schwerpunct in die sprachliche Bildung; sehen wir auf die praktische Aufgabe des Menschen, die Natur zu beherrschen und sie den höheren Interessen des Lebens dienstbar zu machen, so bleibt die mathematische Bildung und Geisteszucht die wesentlichste Forderung. So haben Humanismus und Realismus ihre Wurzeln in der Elementarschule, aber beide in der Unterordnung unter den absoluten und höchsten Lebensinhalt, daher denn auch Palmer mit Recht die Aufgabe für den Unterricht überhaupt unter die allgemeine Formel faßt, daß dem Kinde die Wahrheit gegeben werde. Und so wird ersichtlich, daß es im Grunde eine dreifache Modification der Elementarschule geben kann, insofern sie integrirender Theil a) der Volksschule, b) der gelehrten Schule, c) der Realschule (Gewerbeschule, Handelsschule ꝛc.) sein kann. Im ersten Falle wird, wie in der Volksschule überhaupt, der religiöse Unterricht, im zweiten die sprachliche, im dritten die mathematische Bildung das relative Uebergewicht haben; denn wenn gleich die Aufgabe der Elementarschule für alle Kinder wesentlich dieselbe ist, so wird doch der ganze Organismus jeder Schule sich auch auf den unteren Stufen derselben nothwendig geltend machen. Dadurch wird auch der unpraktische Gedanke widerlegt, daß etwa die ganze Elementarschule für alle Berufskreise schon darum eine gemeinschaftliche sein könne oder gar müße, weil sie ja aller berufsmäßigen Bildung vorhergehe, und weil doch die Idee der höchsten Bestimmung des Menschen für alle dieselbe sei. Der individuelle Charakter der Schule prägt sich nicht auf eine so äußerliche Weise aus, daß etwa ein bloßes plus oder minus der Lehrstunden für gewisse Gegenstände über ihn schon entscheiden könnte, sondern er schafft sich seine eigenthümliche Methode, seinen besondern Lehrton und seine individuellen Formen des Unterrichts; es liegt daher im Interesse jeder Anstalt, die eine wirklich organische Entwickelung gewonnen hat, des Gymnasiums, der Realschule und der Volksschule, daß sie ihre Schüler in der Richtung vorbereitet empfange, welche die Berufsbildung nun verfolgen soll. Dazu kommt, daß die socialen Unterschiede der Stände, aus denen die verschiedenen Anstalten sich ergänzen, sich schon in der geistigen Entwickelung der Kinder reflectiren, und daß diese Verschiedenheiten ein rascheres oder langsameres Fortschreiten sowohl überhaupt als in Beziehung auf Einzelnes bedingen.

Wenn die ethische Betrachtung des Menschen zur Auffindung derjenigen Unterrichtsstoffe führt, mit denen darum aller Unterricht begonnen werden muß, weil sie am sichersten die wesentlichsten Richtungen der menschlichen Persönlichkeit anbahnen, so werden diese Stoffe doch wiederum zu Elementen im pädagogischen Sinne erst durch den Unterricht selbst, denn an sich stellen sie ja nur die Objecte dar, an welche das allgemeinste und dauerndste Interesse des Menschen auch für jede spätere Zeit sich anschließen soll. Die Religion, die Sprache und das Rechnen können im Unterrichte elementarisch oder nicht elementarisch behandelt werden und nur in dem ersten Falle sind sie eben Unterrichtselemente. Der Begriff des Elementes in diesem Sinne bedarf daher noch einer näheren Bestimmung vom Gesichtspuncte des Unterrichtes aus. Wir müßen daher noch einmal die Frage nach dem Wesen des Elementes aufwerfen, und zwar gegenwärtig in der bestimmten Form, wodurch ein Unterrichtsgegenstand ein elementarischer werde. Durch die Beantwortung dieser Frage würde sich auch die früher aufgeworfene erledigen, wo der Gegenstand aufhöre, elementarisch zu sein, und wo er etwa die Form der Wissenschaft annehme. Die oben aufgestellte Definition der methodischen Elemente, als der

einfachen Theile, in welche der Lehrstoff sich zerlegen läßt, reicht zur Beantwortung dieser Frage nicht aus. Denn es ist klar, daß diese Gliederung des Stoffes in seine methodischen Elemente weder dem Elementarunterricht allein angehört, noch auch denselben allein ausmacht. Vielmehr fällt jene Zerlegung des Stoffes schon vor den eigentlichen Unterricht in die Vorbereitung des Lehrers, und der Unterricht selbst soll nun die so gefundenen Elemente dem Kinde aneignen, soll sie dazu benützen, daß durch sie und an ihnen die geistige Kraft des Kindes geweckt und gestärkt werde. Hier also tritt die Frage ein, wie der Unterricht in den Elementen sich unterscheide von jedem anderen Unterrichte, — oder mit anderen Worten, wodurch der Unterricht elementarisch werde? Gehen wir von dem höchsten Ziel alles Unterrichtes aus, so müßen wir sagen, dieses würde erreicht, die absolute Vollkommenheit der intellectuellen Entwickelung würde dargestellt sein, wenn die Summe alles Wissenswürdigen erfaßt und die ungehemmte Freiheit in der Anwendung dieses Wissens erlangt wäre. Mit dieser Vorstellung ist das Ideal der Wissenschaft bezeichnet, das nicht in einem Einzelnen, sondern nur in der Totalität aller Wissenden sich realisiren kann. Aber an diesem Ideale muß doch alle Bildung des Einzelnen und jeder individuelle Zweck des Unterrichtes gemessen werden. Wie eng auch diese Sphäre sei, welche die Intelligenz des Einzelnen umfaßt, so wird sein Wissen doch nur in dem Maße ein für ihn befriedigendes und für alle ersprießliches sein, in welchem er die Kenntnis des Materiales mit der geistigen Beherrschung desselben vereinigt. Und so geht durch allen Unterricht die zwiefache Forderung, das positive Wissen sowohl als die geistige Durchdringung desselben zu fördern, und diese beiden einander ergänzenden Forderungen kehren unter den verschiedensten Namen immer wieder. Denn wenn der Unterricht über Thatsachen der Bildung der Einsicht, wenn Kenntnisse der Fertigkeit, positives Wissen der geistigen Durchdringung, empirisches Wissen dem rationalen, materialer Unterricht dem formalen, extensive Richtung der Bildung der intensiven entgegengestellt werden, so bezeichnen alle diese Gegensätze im wesentlichen nur dieselben beiden Grundfactoren, aus denen das lebendige Wissen sich zusammensetzt. Die größte Schwierigkeit alles Unterrichtes besteht also darin, den Schüler zwischen den extremen Richtungen beider Seiten hindurch zu führen, und ihn sowohl vor jener Eitelkeit, welche aus der bloß extensiven Erfassung des Gegenstandes hervorgehen muß, wie vor jener Unlust zu schützen, die sich nothwendig einschleichen muß, wo durch unendliche Uebung der Fertigkeit der Blick immer auf einen Punct gefesselt wird. — Diese Schwierigkeit wird aber dadurch nicht wenig vermehrt, daß in der erwählten Berufsart, in der Neigung und in der ganzen Anlage der Einzelnen sich immer schon eine Prädisposition für die eine oder die andere dieser beiden Richtungen ausspricht, und daß überdies zwischen den besonderen Zweigen des Wissens eine nicht geringe Verschiedenheit darin obwaltet, ob in ihnen die Forderung, Thatsächliches aufzunehmen, oder den begrifflichen Zusammenhang zu erfassen, vorwalte. Weder in den einzelnen Wissenden, noch in den einzelnen Wissenschaften also hört jene Differenz zwischen der intensiven und extensiven Richtung auf, und in jedem Unterrichtsgegenstande wird sich die Erfahrung wiederholen, daß weder der ganze Inhalt desselben durchlaufen, noch die vollständige Reihe von Uebungen durchgemacht werden kann, durch welche der Gegenstand erst völlig erschöpft wäre. Auch wird weder das eine noch das andere nöthig sein; denn den ganzen Umfang des Materiales zu kennen, wird immer nur demjenigen obliegen, der sich berufsmäßig mit diesem Gegenstande beschäftigt, und in der Reihe der möglichen Uebungen, die an diesem Materiale vollzogen werden können, werden immer manche sein, die schon an früheren Gegenständen gemacht worden, oder solche die an künftig darzustellenden noch werden angestellt werden müßen. Die relative Unvollständigkeit alles Unterrichtes und die in allem Unterrichte höherer Art sichtbare Differenz zwischen extensiver und intensiver Vollständigkeit erklärt und entschuldigt sich daher durch den Zusammenhang aller Wissenschaften. Aber so kann es sich nicht mit dem Elementarunterrichte verhalten, der, wenn auch an das Leben anknüpfend und aus demselben manche Erfahrung voraussetzend,

doch noch keine begründete Kenntnis, keine Geübtheit in den geistigen Functionen voraussetzen darf, wenn er sich nicht selbst für überflüßig erklären will; der aber eben so wenig irgend einen ihm zufallenden Gegenstand oder irgend eine ihm angehörige Uebung übergehen kann, in der Voraussetzung, daß dies künftig schon werde gelernt werden, wenn er nicht wiederum sich selber aufheben will, denn er soll ja eben das lehren, was allen künftigen Unterricht vorbereitet. Wie verhält sich also der Elementarunterricht zu jenen beiden Grundrichtungen alles Unterrichtes, der materialen oder extensiven und der formalen oder intensiven? Man hat sich nicht selten geradezu dahin erklärt, daß der Elementarunterricht hauptsächlich nur einer jener beiden Richtungen dienen dürfe, und es lassen sich in der Geschichte des Elementarschulwesens diese beiden Grundansichten immer wieder erkennen, von denen die eine behauptet, es komme nur darauf an, daß das nöthige Material von Kenntnissen dem Kinde gegeben werde, die andere aber eben so entschieden hervorhebt, daß vor allen Dingen die geistige Kraft des Kindes geübt und seine Selbstthätigkeit erweckt werde. Jene wird mehr die Gedächtniskraft, diese mehr das Denken in Anspruch nehmen, jene mehr auf Mittheilung von Kenntnissen, diese mehr auf die Erzeugung der Fertigkeit ausgehen. Je stärker eine der beiden Richtungen betont wird, desto mehr wird die Frage über das Wesen des Elementarunterrichtes in tendenziöser Weise entschieden und die Aufgabe desselben verdunkelt. Nach jeder dieser einseitigen Meinungen würde die Differenz der extensiven und der intensiven Richtung nirgend größer und gespannter sein, als in dem elementarischen Unterrichte, so daß entweder mit den einen angenommen werden müßte, daß hier bei der größten Fülle des dargebotenen Materiales nur ein Minimum von geistiger Durcharbeitung desselben zu fordern sei, oder mit den andern behauptet, daß das Material an sich völlig bedeutungslos sei, wenn nur die vielfachste Uebung der geistigen Kräfte dargeboten werde. Beides ist falsch, denn die lebendige extensive Auffassung des Gegenstandes steht zur lebendigen intensiven in einem geraden Verhältnisse, beide wachsen mit einander, und dieses gerade Verhältnis aufrecht zu erhalten, ist eben die Kunst des Unterrichtes. Diese Aufgabe kann aber vollständig nur da gelöst werden, wo extensive und intensive Richtung noch gar nicht in jene Differenz getreten sind, wo die Erkenntnis der Sache und die geistige Bewältigung derselben noch in Eins zusammenfällt, wo jeder Gegenstand, der gelehrt wird, eine neue Uebung verlangt, und jede vollkommen überwundene Uebung ein neuer Gegenstand des Wissens ist. Nun erinnert zwar Schleiermacher daran, daß wir, so weit wir einen Gegenstand in seine Bestandtheile zerlegen mögen, niemals zu jener Indifferenz zwischen Extension und Intension gelangen. Und das mit Recht, sofern von denjenigen die Rede ist, die von wissenschaftlichen Grundlagen aus jene Elemente betrachten. Diese können z. B. in jedem einzelnen Laute eine Menge von Beziehungen auffinden, z. B. physiologische, sprachliche und andere, die es erschweren, die ganze Reihe von Erkenntnissen, die aus dem einen Laute könnten gewonnen werden, zusammenzufassen, sie können in dem Zahlenkreise von 1—10 alle möglichen arithmetischen Sätze nachweisen. Nicht so das Kind. Für dieses hat jeder Gegenstand nur denjenigen lehrhaften Inhalt, der ihm eben aufgeschlossen wird. Auch kann ihm der ganze Inhalt desselben niemals aufgeschlossen werden, weil die Voraussetzungen des Verständnisses für den unendlich größten Theil desselben fehlen, und weil wir durch die Beschränktheit der kindlichen Fähigkeit immer wieder an die Grenze erinnert werden, die der Unterricht nicht überschreiten darf. Nun wird niemand leugnen, daß in der ersten Auffassung eines Gegenstandes, in der ursprünglichsten Anschauung desselben beide Momente, das der Receptivität und das der Spontaneität zusammenwirken müßen. Das Kind muß den Laut selbst richtig erzeugen, wenn es ihn hörend richtig erkennen soll. Es fällt also Kenntnis und Uebung zusammen. Kann es ihn erzeugen, so kennt es ihn, und kennt es ihn, so kann es ihn erzeugen. Ganz eben so verhält es sich beim Schreiben. Der Buchstabe ist ihm erst dann wirklich bekannt, wenn es ihn malen kann. Schon Herbart erinnert daran, daß dem Kinde vieles Gegenstand ist, was für den

Erwachsenen nur noch die Bedeutung des Zeichens hat. Der Laut, der Buchstabe, die Ziffer ꝛc., das alles sind dem Kinde Gegenstände, die Bekanntschaft mit ihm sind ihm Kenntnisse, aber es sind Kenntnisse, die es nur durch die eigene Anstrengung, sie hervorzubringen, gewonnen hat. Die Regel, welche für allen Unterricht gilt, der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben, kann in diesem Anfangsunterrichte mit jener Sauberkeit befolgt werden, welche das Gefühl der Sicherheit, das Bewußtsein, keine Seite des Gegenstandes und keine nothwendige Uebung an demselben übergangen zu haben, erzeugt. Denn die Reihe der Uebungen ist bei dem engen Umfange der Gruppen noch übersichtlich, sie kann vollständig controllirt werden, weil jede Lücke in der Kenntnis auf eine bestimmte Lücke in der Uebung hinweist, und weil jede Gruppe in strenger Abgeschlossenheit von der andern behandelt wird. Denn was in neuerer Zeit über die wünschenswerthe Concentration des Unterrichts gesagt worden ist, das erleidet auf die eigentliche Methode der Elementarschule gar keine Anwendung, vielmehr erfordert eben jene Indifferenz zwischen Kenntnis und Uebung, daß die verschiedenen Stufen des Unterrichts, die klare Hervorhebung des Einzelnen, die Association des Mannichfaltigen, die Anordnung desselben und das Durchlaufen dieser Ordnung auf jedem Gebiete in strengster Isolirung durchgemacht werden.

Eben in dieser sichern Articulation des Unterrichts, in der Isolirung jeder einzelnen Gruppe, in der fortdauernd controllirten Erweiterung der Kenntnis und der Uebung liegt das Unterscheidende des elementarischen Unterrichts. Hiemit ist die Frage beantwortet, wodurch der Unterricht ein elementarischer werde, nämlich dadurch, daß in der Behandlung des Gegenstandes die Indifferenz des extensiven und intensiven Fortschrittes aufrecht erhalten werde, daß materiale und formale Bildung als ganz ineinander fallend aufgefaßt werden, mit andern Worten, daß jede Kenntnis zur Uebung, jede Uebung zur Kenntnis gemacht und der für das Kind wesentliche Kreis von Uebungen in jeder Gruppe wirklich durchmessen, eben dadurch aber die für das Kind bedeutenden Seiten des Gegenstandes ihm wirklich aufgeschlossen werden. Man hat diese Forderung treffend auch wohl so bezeichnet, daß „der Schüler jeden einzelnen von ihm zurückgelegten Schritt als einen fertigen erkenne" (Graffunder a. a. O.).

Die Möglichkeit einer solchen rein elementarischen Behandlung hört auf, wo entweder die einzelnen Gruppen der Gegenstände nicht mehr von einander geschieden werden können, wodurch die Menge der Combinationen ins Unendliche wächst, oder wo die äußeren Bedingungen des Lebens die Forderung erheben, von der allgemeinen Vorbereitung für den Unterricht überhaupt zu denjenigen Unterrichtsstoffen überzugehen, welche dem Einzelnen durch seinen besondern Lebensberuf nöthig gemacht werden. Es ist ersichtlich, daß diese Grenze eine fließende und relative ist, und daß sie mehr durch den allgemeinen Standpunct der nationalen Cultur, durch die socialen Unterschiede der Stände und durch das Herkommen bestimmt wird, als durch eine pädagogische Theorie. Wenn in Deutschland durchschnittlich das 10te oder 11te Jahr als dasjenige angesehen wird, in welchem die eigentliche Elementarschule ihren Zögling der berufsmäßigen Weiterbildung überläßt, so hängt dies zunächst tief mit der physischen und geistigen Entwickelung des Kindes überhaupt zusammen. Denn der nach dem 10ten Jahre eintretende zweite, der Pubertät näherliegende, Abschnitt des Knabenalters macht den Knaben und das Mädchen schon zur Verfolgung ernster Lebenszwecke geschickter (s. d. Art. Altersstufen), wie denn auch, besonders auf dem Lande, die Kinder in diesem Alter zu mannichfachen Diensten in Haus und Feld, Wiese und Wald herangezogen werden. Dieser Umstand und das sich entwickelnde Streben nach Selbständigkeit nöthigen den Unterricht, auf die individuelle Lebenssphäre einzugehen, für welche der Schüler erzogen werden soll. Aber dieses Maß geistiger Reife wird in den höhern Ständen, bei Kindern, die aus einer anregenden Umgebung hervorgehen und aus derselben ein geweckteres Geistesleben und einen größern Reichthum an Vorstellungen in die Schule mitbringen, natürlich früher erreicht werden, so daß die Elementarschule ihre Aufgabe an solchen

Kindern schon mit dem 9ten und ausnahmsweise schon mit dem 8ten Jahre wird vollenden können (vgl. d. Art. Aufnahme I. S. 308).

Wird so als das eigenthümliche Wesen des Elementarunterrichtes, wodurch sich derselbe von allem berufsmäßigen Unterrichte in Volksschule, Gymnasium oder Realschule unterscheidet, die gleichmäßige Betonung des formalen und materialen Unterrichtszweckes erkannt, so erledigt sich dadurch zugleich eine andere streitige Frage, an welche nicht selten die Entscheidung über die eigentliche elementarische Unterrichtsmethode angeknüpft worden ist, die Frage nämlich, an welche psychologische Elemente, d. h. an welche Grundkräfte des menschlichen und respective kindlichen Geistes der Elementarunterricht zunächst und vor allem anzuknüpfen habe. Es wird hierbei von der Voraussetzung ausgegangen, daß die verschiedenen Altersstufen den Menschen in verschiedenen psychischen Zuständen erscheinen lassen, wie denn z. B. Schwarz im zweiten Bande seiner „Erziehungslehre" ein ausgeführtes Bild der geistig-leiblichen Entwickelung des Menschen von der Geburt an bis zur Entfaltung aller Kräfte in dem Erwachsenen dargestellt hat. So richtig dies ist, so sehr muß vor dem leicht sich einschleichenden Irrthum gewarnt werden, als ob jene Verschiedenheit psychischer Zustände eine Verschiedenheit der intellectuellen Geistesthätigkeit an sich einschließe. Dies ist eben so wenig der Fall, als etwa die Natur des Gefühls oder die des Willens an sich im erwachsenen Menschen eine andere ist, als im Kinde. Nur durch die vorwaltende Richtung des gesammten geistigen Lebens nach einer oder der anderen Seite, nur durch den Umfang des Vorstellungslebens und durch die Energie der geistigen Kräfte unterscheidet sich der entwickelte Mensch vom Kinde; die Natur des Denkens und der intellectuellen Thätigkeit ist im Philosophen dieselbe wie im unentwickelten Kinde. Nicht darum also ist das seit Pestalozzi zur Geltung gekommene Princip, daß aller Unterricht mit der Anschauung beginnen müsse, ein richtiges, weil etwa der kindliche Geist für die Vollziehung deutlicher und klarer Anschauungen besonders geschickt wäre, wovon leicht das Gegentheil gezeigt werden kann, sondern darum weil es die Natur des menschlichen Denkens überhaupt ist, sich in den Gegenstand zu versenken, dann aber wieder in sich selbst zurückzukehren, um den neu gewonnenen Gedanken ins Bewußtsein aufzunehmen, zu prüfen und so zur Erkenntnis zu erheben (vgl. d. Art. Erkenntnisvermögen, Anschauung). Wenn daher manche Pädagogen, namentlich diejenigen, welche im Elementarunterrichte das Hauptgewicht auf den formalen Zweck legen, das wesentlichste Kennzeichen der elementarischen Methode darin finden, daß sie sich an die Anschauung wende, so ist das zwar ganz richtig, weil es ja überhaupt gar keinen anderen Weg zu dem Geiste des Kindes giebt, als den, seine Selbstthätigkeit durch einen in die Sinne fallenden Gegenstand zu erwecken; aber es ist ganz unrichtig, wenn diese Forderung als eine so allgemeine hingestellt wird, daß etwa alles, was im Elementarunterricht getrieben wird, nur Uebung und Beschäftigung der Anschauung sein dürfe und als ob die Thätigkeit der übrigen intellectuellen oder allgemein psychischen Factoren eine für den Elementarunterricht gleichgültige sei. Mit Recht hat daher Palmer (Evangelische Pädagogik, I. Theil S. 355 ff.) darauf hingewiesen, daß die üblichen Normen, nach denen die Hauptstufen des Unterrichtes unter gewisse psychologische Schemata gebracht werden, wie wenn Denzel eine Stufe der Anschauung, eine der Verstandesübung und eine der praktischen Anwendung, — Rosenkranz eine intuitive, eine imaginative und eine logische Epoche unterscheidet, der Wirklichkeit des geistigen Lebens nicht entsprechen, daß vielmehr die normale Entwickelung des Menschen ein gemeinsames Wachsen aller psychischen Elemente fordere, und daß die wahre Aufgabe des Lehrers in dieser Beziehung darin bestehe, auf jeder Altersstufe alle geistigen Thätigkeiten zu ergreifen, aber die Kraft des zu unterrichtenden Subjectes dabei richtig zu schätzen. Im Anschluß an diese Sätze hat Palmer dann weiter gezeigt, wie die bekannten methodischen Regeln, welche eine Zeit lang in den Lehrbüchern der Volksschulpädagogik eine so große Rolle gespielt haben, „Gehe vom Nahen zum Fernen, vom Concreten zum Abstracten, vom Bekannten zum

Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von der Sache zum Zeichen, vom Leichten zum Schweren (sic!) &c.", abgesehen von den großen Bedenken, die sich gegen einzelne dieser Regeln erheben lassen, sämmtlich in der eben ausgesprochenen Forderung enthalten sind, sich nach der geistigen Kraft des Kindes zu richten. Wenn aber dann Palmer selbst doch ein solches psychologisches Schema für den Unterricht in der Volksschule aufstellt, und als Grundformen des methodischen Fortschrittes drei Stufen unterscheidet, von denen die erste das Concrete und Anschauliche, die zweite das Abstractere, die dritte die höhere Einheit von beiden (a. a. O. S. 362 ff.) behandeln soll; so kann diese Unterscheidung nur so verstanden werden, daß ein gewisses relatives Uebergewicht der Anschauung auf der ersten, der Verstandesthätigkeit auf der zweiten Stufe sichtbar werde. Keineswegs hat es der eigentliche Elementarunterricht vorzugsweise oder mehr mit der Anschauung zu thun, als andere Unterrichtsgebiete; was die Uebung der Anschauung gerade hier so wichtig macht, ist das den Geist weckende, alles Denken anregende Moment, welches ihr eigenthümlich ist. Die Anschauung hat ihre Stelle da, wo irgend ein Anfang im Erkennen gemacht, ein Grund fürs Begreifen gelegt werden soll, und jeder Unterricht, der diesen dem menschlichen Denken nothwendigen Proceß von der Anschauung zum Begriffe außer Acht ließe, würde mehr oder weniger zur geistigen Abrichtung herabsinken, weil er die Selbstthätigkeit des Schülers nicht zu wecken wüßte. Aber es darf nicht verkannt werden, daß es der Elementarunterricht eben so sehr, wie mit der Anschauung, in jedem Augenblicke auch mit dem Verstande, mit der Bildung von Begriffen und Urtheilen, so einfach dieselben immer sein mögen, und nicht minder mit dem Gedächtnis und mit dem Gefühle zu thun hat. Die Uebung des Verstandes wird von der einen Seite eben so bedenklich erachtet, wie die des Gedächtnisses von der andern. Den ersteren ist leicht zu zeigen, daß aller Unterrichtsstoff, auch der edelste, keinen Segen stiften kann, wenn er nicht verstanden ist. Nicht ganz so leicht ist es, gegen die formalen Methodiker die Nothwendigkeit einer Uebung des Gedächtnisses auch in der Elementarschule zu erhärten. Mit gutem Recht weisen sie auf die Sünde hin, die an der Seele des Kindes begangen wird, wenn ihm das, was innerlich erlebt werden soll und nur durch die geistige That des Erkennens erworben werden kann, auf äußerliche Weise durch mechanische Gedächtnisübungen angeeignet wird. Man kann dies immerhin anerkennen, man kann den Selbstbetrug eines so rohen materialistischen Treibens bedauern und es tief beklagen, wie hohl und leer die Seele des Kindes bleiben muß, der man statt einer organischen Entwickelung ihrer geistigen Gestalt nur ein loses Gewand von Scheinkenntnissen gegeben hat, ja man kann noch weiter gehen, man kann den ganzen psychologischen Begriff vom Gedächtnis als von einem Magazin für das bunte Allerlei der verschiedenartigsten Eindrücke als einen ganz unwissenschaftlichen verwerfen, und zugeben, daß das Behalten von der Klarheit des Bewußtseins, von dem Grade des Interesses, von der Energie der Aufmerksamkeit, von der Intensität geistiger Selbstthätigkeit, mit welcher der Schüler einen Gegenstand aufgefaßt hat, abhänge (vgl. d. Art. Gedächtnis); man kann einräumen, daß Vergeßlichkeit in den meisten Fällen ein Charakterfehler ist, und doch darf man deshalb von praktischem Gesichtspunct noch keineswegs zugeben, was Schleiermacher behauptet, daß eigentliches Memoriren in der Schule weder nöthig noch heilsam sei. Nicht alles, was einmal erkannt ist, ist für alle Zeit erkannt. Es dauert lange — um an das Bild zu erinnern, mit welchem Schopenhauer so treffend das Wesen des Gedächtnisses bezeichnet —, ehe sich alle die Falten bilden, in welche das Gewand sich nach längerem Gebrauche von selber legt. Es kommt fürs Leben und für die Wissenschaft auch darauf an, daß gewisse Dinge dem Geiste immer präsent sind, und nicht erst immer wieder durch einen mühsamen Denkact neu erzeugt zu werden brauchen. Das hat wohl Pestalozzi gewußt, von dem es bekannt ist, daß unter den eigenthümlichen Uebungen, die er mit den Kindern vornahm, nicht selten die war, ihnen eine Reihe schwieriger Worte vorzusprechen und darauf zu halten, daß sie dieselben behielten. Wenn hier die

Gedächtnisübung an sich, ohne alle Beziehung auf die Bedeutung des Inhalts, als nothwendig anerkannt wird, wie viel wichtiger wird sie da, wo der Inhalt selbst sie fordert! Im Grunde geben dies auch die formalen Methodiker zu, sie drücken sich nur mit andern Worten aus. Diesterweg hat in den Rheinischen Blättern (XVII. Band der neuen Folge, 3tes Heft) einen ausführlichen Bericht über das Wesen der elementarischen Methode gegeben. Er unterscheidet dort die Methode, als die Behandlung des Lehrstoffes mit Rücksicht auf das zu unterrichtende Subject, von dem Lehrgange, unter welchem er nur die Zubereitung des Lehrstoffes mit Rücksicht auf den zu lehrenden Stoff versteht. Von der Methode des Elementarunterrichtes fordert er, daß sie anschaulich, entwickelnd und einübend sei, und er fügt die beherzigenswerthe Bemerkung hinzu, daß das Lehren (?) leicht, das Entwickeln angenehm, das Einüben (vgl. d. Art.) aber schwer sei, daher Beständigkeit und Zähigkeit erfordere. Aber was ist das Einüben, durch welches eben der Stoff „zum freien Eigenthume des Kindes gemacht werden soll," als Befestigung der gewonnenen Erkenntnis, also Gedächtnisübung? Ob das Einüben in der Form der einfachen Wiederholung, oder in der Form der complicirteren Wiederholung mit Beziehung auf immer neu combinirte Vorstellungen, also in der Form der Anwendung geschehe, ist für unsere Frage gleichgültig; immer bleibt Einübung eine Seite der Lehrthätigkeit, die das Gedächtnis in Anspruch nimmt, und es kräftigen will. Auch fällt der Begriff der Fertigkeit ganz unter den Begriff des Gedächtnisses, denn sie ist nichts anderes, als Gedächtnis der Kraft, es sei der vorstellenden oder der darstellenden. Auch derjenige Unterrichtsgegenstand, welcher die consequenteste Uebung der Anschauung zur Basis hat, der Rechenunterricht, wird niemals der Gedächtnisübung entbehren können. Oder ist es wahr, daß das Urtheil 7 mal 9 ist 63 jedesmal, so oft es gebraucht wird, durch eine anschauliche Denkoperation zu Stande kommt, daß der Schüler sich die Addenden 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 vorstellt, und die Reihe der Summen durchfliegt, wenn er das Product sucht? Ist es nicht vielmehr eine reine Gedächtnissache, deren Werth schließlich gerade darauf beruht, daß jener Denkproceß nicht mehr wiederholt zu werden braucht? Und verhält es sich anders auf andern Gebieten des Unterrichts? Gewiß kann es in den Begriff der elementarischen Methode nur Unklarheit und Verworrenheit bringen, wenn die Forderung verkannt wird, daß alle psychischen Elemente des kindlichen Seelenlebens in Thätigkeit gesetzt werden sollen, eine Forderung, die aus der oben dargestellten Indifferenz des intensiven und extensiven Factors im Elementarunterrichte sich von selbst ergiebt. Um so nöthiger ist es darum auch, das Gefühl, die religiöse, sittliche und ästhetische Empfindung in die Reihe der psychischen Elemente aufzunehmen, die der Elementarunterricht zu pflegen hat. Was die ästhetische Empfindung betrifft, so ist über deren Berücksichtigung in dem Artikel „die ästhetische Bildung in der Volksschule" das Nöthige auch für die Elementarschule gesagt. Hier möge nur darauf hingewiesen werden, daß der Religionsunterricht in der Elementarschule, wenn er wirklich das religiöse Moment in sich aufnehmen soll, wenigstens auf den unteren Stufen einen anderen Weg wird einschlagen müßen, als den in neuerer Zeit beliebten der ängstlichen und ängstigenden Ueberladung mit historischem Stoffe. Wenn irgend wo, so ist hier die Gedächtnisarbeit mit großer Sorgfalt zu beschränken, damit den kindlichen Seelen eine Freude an der Sache, eine herzliche Theilnahme an den großen Thaten Gottes möglich und damit nicht die heilige Empfindung erstickt werde durch die Mühe der profanen, auf die Geläufigkeit und Richtigkeit des Ausdrucks im Wiedererzählen gerichteten Arbeit. Der in den „preußischen Regulativen" enthaltene Ausdruck, daß die biblische Geschichte innerlich von den Kindern erlebt werden solle, wie spöttisch auch auf diesen Imperativ oft hingewiesen worden ist, bezeichnet doch den Kern der elementarischen Forderung in Bezug auf den Religionsunterricht. Aber wenn der Glaube durch das vorgehaltene Wort Gottes erweckt werden soll, so muß dies Wort auch im Glauben dargeboten werden. Es muß, namentlich auf den untersten Stufen, dem ausgestreuten

Samen nicht im nächsten Augenblick wieder sogleich nachgegraben werden, um zu sehen, wie weit die Keime wohl gediehen seien; es muß auch hier auf Hoffnung gesäet und Abstand genommen werden von der glaubenslosen Art, mit äußeren Resultaten auf einem Gebiete glänzen zu wollen, auf dem das Wissen nicht die höchste Frucht ist. Es ist eben ein Unterschied zwischen intellectuellen und gefühlsmäßigen Unterrichtselementen, und wenn dann freilich, je weiter nach oben, von der Schule desto mehr auch eine äußere Bekanntschaft mit dem historischen Stoffe des Christenthums gefordert werden muß, so kann diese Forderung gar wohl neben der andern bestehen, daß der kindlichen Seele gestattet werde, der ungetrübten Empfindung jenes tiefen Reizes für Herz und Gemüth, den die biblische Geschichte dem Kinde darbietet, sich hinzugeben und vor aller erkältenden Arbeit der Reflexion gleichsam den Duft des höheren Lebens ungestört einzuathmen.

Die ganze Seele des Kindes soll Gegenstand des Elementarunterrichtes sein. Das setzt voraus, daß dieselbe bereits einer solchen Einwirkung, wie sie der Unterricht beabsichtigt, fähig sei. Die Frage, wann dieser Zeitpunct eintrete und in welcher Zeit das Kind für die Elementarschule reif sei, kann auf allgemeingültige Weise nicht beantwortet werden. Wenn gewöhnlich die Vollendung des siebenten Jahres als der Anfangspunct des Schullebens angenommen wird, so sprechen zwar dafür im allgemeinen die Gesetze der physischen und psychischen Entwickelung, durch welche die Kindheit charakterisirt ist (s. Altersstufen), aber da diese Gesetze von der individuellen Anlage vielfach durchbrochen und modificirt werden, da ferner die allgemeinen Culturzustände und die socialen Unterschiede auf die natürliche geistige Entwickelung der Kinder die wesentlichste Einwirkung üben, so muß jener Anfangspunct sich auf mannichfache Weise verrücken (vgl. d. Art. Aufnahme I. S. 306). In neuerer Zeit hat Schreber (Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit S. 226 ff.) mit großer Entschiedenheit den Anfang des achten Lebensjahres als den rechten Zeitpunct für den Beginn des Unterrichtes geltend gemacht, weil das Gehirn durchschnittlich mit Ablauf des 7ten Jahres seine, wenigstens dem Umfange nach, volle, bleibende Ausbildung erreicht. Aber durch die überall in den Städten hervortretende Erscheinung, daß sehr viele Kinder schon mit dem sechsten Jahre, einzelne sogar schon früher, zum Unterrichte reif und ohne nachtheilige Folgen für Körper und Geist, auch ohne hinter den in höherem Alter eingetretenen zurückzubleiben, unterrichtet werden, erhält die Schreber'sche Theorie eine sehr bestimmte praktische Widerlegung. In der That kann die Forderung Schreber's schon darum nicht zugegeben werden, weil sie auf der materialistischen Voraussetzung ruht, daß das geistige Leben in seiner Entwickelung ganz mit dem physischen Leben zusammenfalle. Mag immerhin das Gehirn seine volle Ausdehnung erst nach dem siebenten Jahre erhalten, wer will denn behaupten, daß der Geist nicht eher unterrichtsfähig sei, als bis das Gehirn jene Extension gewonnen? War etwa das Gehirn eines Mozart schon im vierten Jahre vollständig ausgebildet, als er bereits reißende Fortschritte im Clavierspiel machte? Wenn dies nicht der Fall war, und es war bei Mozart so wenig der Fall als bei so vielen andern frühgeweckten Kindern, so ist es nicht richtig, daß das Gehirn erst seine extensive Vollendung erlangt haben muß, ehe der Mensch unterrichtsfähig wird. Viel wichtiger und sehr beherzigenswerth ist dagegen das, was Schreber von der Nothwendigkeit sagt, kranken und schwächlichen Kindern die ihnen heilsame Zeit zur Erstarkung zu gestatten, ehe man sie zur Schule schickt; denn der Geist ist der Parasit des Körpers. Aber wenn dann weiter behauptet wird, daß von zwei gleichbegabten Kindern das eine, welches rechtzeitig (d. h. hier: nach dem siebenten Jahre) den Unterricht begann, das andere, welches einen scheinbaren Vorsprung von vielleicht zwei Schuljahren hatte, bis gegen das 10te oder 11te Jahr an geistiger Gesammtentwickelung nicht nur eingeholt, sondern sogar weit übertroffen haben wird 2c.; so wird der Lehrer nach seiner Erfahrung dem Arzte dies nur dann zugeben, wenn etwa das zweite Kind eben kränklich war. Die entscheidende Antwort, wann ein Kind zur Schule geschickt werden solle, kann das Kind

nur selbst geben, indem es jenen Wendepunct seiner geistigen Entwickelung, in welchem es für den Unterricht fähig und empfänglich wird, in dem erwachenden Lerntriebe offenbart, dessen Aeußerungen eben so mannigfaltig als verständlich sind. Dieser Wendepunct fällt erfahrungsmäßig bei den Kindern der geistig bewegteren Stände größtentheils in den Anfang des 7ten Jahres, bei Landkindern in das Ende desselben. Wo also nicht diätetische Gründe ein weiteres Hinausschieben dieses Termins nöthig machen, wird ungefähr die Mitte des siebenten Jahres als der normale Zeitpunct für den Anfang des Unterrichtes angenommen, aber dabei zugegeben werden können, daß in den höhern Ständen und namentlich in den größern Städten dieser Zeitpunct schon ein halb Jahr früher, auf dem Lande dagegen durchschnittlich ein halb Jahr später eintrete.

In neuerer Zeit ist die Forderung aufgestellt worden, daß dem Anfange des eigentlichen Unterrichts in der Schule eine pädagogische Vorstufe vorhergehen müße, auf welcher das Kind zwar mancherlei lernen, aber doch der geistigen Anstrengung des eigentlichen Unterrichts noch nicht ausgesetzt werden solle. Unter dem Namen von Kleinkinderschulen (s. d. Art.), Kinderbewahranstalten, Spielschulen, Kindergärten 2c. sind dergleichen Anstalten an vielen Orten ins Leben getreten. Schwarz widmet diesen Anstalten einen eigenen Abschnitt und reiht sie förmlich in das System der Schulen ein, auch Palmer redet ihnen das Wort; andererseits hat G. Baur (in seinen Grundzügen der Erziehungslehre) diese Kleinkinderschulen als ungenügende Surrogate bezeichnet, welche für Kinder aus Familien, in denen entweder materielle Noth die Möglichkeit der rechten Kinderpflege oder der Leichtsinn äußerlichen Wohllebens (auch wohl Kränklichkeit der Mütter) das rechte Interesse dafür aufgehoben hat, das unersetzliche Gut einer liebevollen und sorgfältigen häuslichen Erziehung einigermaßen ersetzen sollen; und wir können seinem Urtheile, daß es die letzte pädagogische Aufgabe in dieser Beziehung sei, dieser Art von Hülfs- und Nothanstalten durch Beförderung einer tüchtigen häuslichen Zucht wieder ein Ende zu machen, von ganzem Herzen nur beistimmen. Sehen wir ab von dem Interesse der Wohlthätigkeit, welches in diese Angelegenheit so tief hineinspielt, und halten wir den Gesichtspunct fest, den die Schule jenen Anstalten gegenüber einzunehmen hat, so scheint sich das Urtheil über dieselben noch ungünstiger gestalten zu müßen. Denn heißt es nicht eben so sehr das Wesen des Spieles, als das der Schule verkennen, wenn jenes schulmäßig betrieben und diese zum Spiele herabgesetzt werden soll? Das Kind soll beim Eintritt in die Schule fühlen und erfahren, daß es sich hier um ernste und wichtige Dinge handle; diesen sittlichen Ernst kann auch die Elementarschule nicht missen. Damit ist nicht gesagt, daß der Lehrton des Elementarlehrers ein finsterer sein müße, vielmehr soll er ein liebevoller und freudiger sein und bleiben, niemals aber ein spielender werden. Zerstört man nicht leicht vieles in dem Kinde, wenn man es gewöhnt, statt in der Freude am eigenen Fortschritt und an der Zufriedenheit des Lehrers, in der Freude am Spiel die eigentliche Anregung und Ermunterung für die Schularbeit zu suchen? Die Erfahrungen, welche über diesen Gegenstand gemacht worden, sind freilich widersprechend. An manchen Orten haben sich bedenkliche ungünstige Erfolge für die weitere Entwickelung des Kindes wahrnehmen lassen. Genauere Untersuchungen, die z. B. in Berlin, wo eine große Anzahl solcher Anstalten bestehen, darüber angestellt worden sind, wie sich die Kinder, die aus denselben in die Elementarschulen übergegangen sind, nach ihrer Empfänglichkeit für den Unterricht und nach ihren Fortschritten zu denjenigen Kindern verhalten, die niemals einer solchen Anstalt angehörten, haben ergeben, daß die ersteren im Anfangsunterrichte fast durchgängig den schwächsten Lerntrieb und die geringsten Erfolge offenbarten, aber auch später, soweit die Erfahrung reichte, hinter den andern zurückstanden. Anderwärts dagegen, wie z. B. in Württemberg, hat man, wie uns versichert wird, neben gleich ungünstigen Erfahrungen auch günstige Folgen wahrgenommen, sofern die aus einer guten Kleinkinderanstalt in die Volksschule übergetretenen Kinder sogleich sich geweckter, an Ordnung gewöhnt, mit einiger Fertigkeit im Singen,

im Memoriren u. dgl. ausgerüstet finden und so dem Lehrer ein schon besser zubereitetes Arbeitsfeld bieten. Weitere sorgfältige Untersuchungen dieser Verhältnisse, namentlich der Frage, ob die ungünstigen Resultate etwa, wie es offenbar häufig der Fall ist, nur in dem Ungeschick pädagogisch ungebildeter Leiter dieser Anstalten ihren Grund haben, müßen abgewartet werden, ehe das Urtheil über die Kleinkinderschule spruchreif werden kann.

Im engen Zusammenhange mit dieser Frage steht die nicht selten in den Lehrbüchern über die Elementarschule auftretende Behauptung, daß mit dem eigentlichen Unterrichte nicht sofort beim Eintritt des Kindes in die Schule begonnen werden dürfe, sondern eine Art von Vorbereitung vorhergehen müße, durch welche die Kinder zum lebendigen Anschauen, Denken, Aufmerken, Behalten und zu correcter Ausdrucksweise im Aussprechen ihrer Gedanken angeleitet würden. Wenn man diese Vorbereitung auf einige Stunden, höchstens einen oder zwei Schultage ausdehnt, in denen der Lehrer sich mit den Neueingetretenen gewissermaßen in ein Vernehmen setzt, sie auf liebreiche Weise in die Schulordnung einführt und sich selbst über den Stand ihrer geistigen Reife und etwaiger von Hause mitgebrachter Kenntnisse zu orientiren sucht, so versteht sich diese Forderung von selbst; wenn man aber für diese Vorübungen eine Zeit von mehreren Monaten oder gar von einem ganzen Jahre in Anspruch nimmt, so trägt man die Uebel der Kleinkinderschule in die Elementarschule selbst hinein, wo sie natürlich noch verderblicher wirken müßten, wenn die ganze Einrichtung praktisch wirklich möglich wäre. Auch ist es eine alte, oft wiederholte Ansicht, daß selbst der schulmäßig betriebene Unterricht in den ersten Jahren lediglich in der lebendigen Beschäftigung mit der Sprache bestehen und die äußerlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens zuletzt geübt werden müßen, weil erst der richtig denkende und sprechende Mensch einen rechten Gebrauch von diesen Fertigkeiten machen werde. Wenn diese letztere Theorie zu großes Gewicht auf das eine Element der Sprache, und ein viel zu geringes auf die übrigen Elemente des Elementarunterrichtes legt und namentlich die unendlich wichtige Angemessenheit des Schreib- und Leseunterrichts für das erste Schulalter ganz verkennt, so kann in Beziehung auf alle ähnlichen Vorschläge nicht dringend genug hervorgehoben werden, daß nichts geeigneter ist, die Schule in den Augen des Volkes herabzusetzen, als wenn sie den Kindern das Nöthigste lange vorenthält. Gerade die untern Volksclassen haben ein scharfes Auge für alle methodische Tändelei, sie gehen in dem derben Realismus ihrer Lebensanschauung auf den sichtbaren Gewinn aus, den die Schule ihren Kindern bietet, und verachten die Anstalt, die es an diesem Gewinne fehlen läßt. Alles kommt hier darauf an, daß das Kind bei der Aufnahme die rechte Reife, den Grad der Stetigkeit und der geistigen Gewecktheit erlangt hat, der zum Unterrichte befähigt. So lange dies nicht der Fall ist, soll es in die Schule nicht aufgenommen werden, sondern im Hause bleiben. Denn die ersten Keime alles Denkens, Wissens und Glaubens muß die Frühlingssonne der elterlichen Liebe wecken und Pestalozzi hat eben darum von den Müttern so Vieles und Großes erwartet. Wenn nun das Haus zu wenig thut, so soll freilich die Schule nachhelfen, doch nicht so, daß sie die Rolle der Mutter übernimmt, eben so wenig wie die Mutter den Kindern gegenüber den methodischen Lehrton des Schulmeisters anstimmt. Die Schule kann sich nur zerstören, wo sie aufhört Schule zu sein, und zu den bedenklichsten Theorien auf dem Gebiete der Erziehung gehört diejenige, welche dem Ernste des Unterrichts auch die Heiterkeit des Spieles zugesellen will. Die Freude, die Heiterkeit soll auch in der Schule walten, aber nimmermehr das Spiel. In einem Kinde, das in den öffentlichen Unterricht übergeht, muß eben „der Unterschied zwischen Ernst und Spiel fixirt sein" (Schleiermacher Erziehungslehre S. 311 f.).

Blicken wir an diesem Puncte noch einmal auf den durchmessenen Weg zurück, so stellt sich heraus, worauf im Anfange hingewiesen worden, daß bei der Bestimmung der Aufgabe, welche die Elementarschule lösen soll, von den verschiedensten Gesichtspuncten

ausgegangen werden kann, wie denn nicht ohne Grund von Graffunder (a. a. O. I. Bd. S. 49) bemerkt worden ist, daß wir bei der Besprechung dieses Gegenstandes den tiefsten Geheimnissen des Unterrichtes begegnen. Während die einen mehr den allgemein vorbereitenden Charakter der Elementarschule hervorheben, und die Aufgabe derselben in der Mittheilung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten sehen, durch welche der geistige Verkehr überhaupt und der Zugang zu aller berufsmäßigen Bildung bedingt ist, finden die andern das Wesen dieser Anstalten mehr in den Mitteln selbst, deren sie sich bedienen, in der Ausschließung des wissenschaftlichen Zusammenhanges, in der richtigen Hervorhebung der gegebenen Grundtheile und in der angemessenen Gliederung des Stoffes. Scheint nach dieser Ansicht der Stoff an sich gleichgültig, so wird von wichtigen Stimmführern dagegen geltend gemacht, daß freilich die besondere Berufsbildung des Einzelnen nicht Gegenstand des vorbereitenden Unterrichtes sein könne, daß aber die Elementarschule, eben weil sie allgemein menschliche Bildung anstrebe, auch den höchsten und allgemeinsten Inhalt aller Bildung wirklich darbieten müße. Solchen Forderungen gegenüber entsteht die Frage, was das Eigenthümliche der Elementarschule in der Verarbeitung jener Stoffe sei, ob die bloße Aneignung derselben oder die geistige Durchdringung. Für beide Richtungen giebt es Kämpfer, denn für beide giebt es Gründe; aber in der Heftigkeit des Streites wird nicht selten verkannt, daß die Wahrheit weder auf der einen noch auf der andern Seite sei, sondern in der lebendigen Zusammenfassung beider Richtungen. Um den Streit zu schlichten, wird auf das Object des Elementarunterrichtes hingewiesen, auf das Kind selbst, und gefragt, welche Grundkräfte der kindlichen Seele gepflegt werden müßen. Die Antwort erfolgt nach den mitgebrachten Voraussetzungen; aber die gesunde Praxis hat zu allen Zeiten im Auge behalten, daß die Elementarschule die ganze Kindesseele ergreifen soll. Es ist ersichtlich, daß nur in der allseitigen Berücksichtigung dieser verschiedenen Gesichtspuncte die Aufgabe der Elementarschule erfüllt werden kann.

Was die Einrichtung der Elementarschule anbetrifft, so richtet sich dieselbe nach den drei Hauptgattungen von Schulen, denen sie vorauf geht, der Volksschule, des Gymnasiums und der Realschule. Es ist schon oben (S. 89) gezeigt worden, daß sie als integrirender Theil dieser Schulen nothwendig an dem eigenthümlichen Charakter derselben theilnehmen muß. Natürlich wird dies eben so sehr in der innern Organisation als in den äußern Verhältnissen sichtbar werden. Je bestimmter der Charakter der Schule, welcher eine Elementarschule angehört, ausgeprägt ist, desto einfacher und in den verschiedenen Schulen derselben Gattung desto übereinstimmender wird sich die Einrichtung der Elementarschule gestalten. Dieser bestimmte Charakter ist nun dem Gymnasium und der Realschule in einem viel höheren Grade eigen, als der Volksschule, welche von der sogenannten „einclassigen" Dorfschule bis zu den gehobenen Stadtschulen eine sehr mannigfaltige Reihe nach den Verhältnissen der betreffenden Gemeinden verschiedener Anstalten umfaßt. Indem wir zunächst die Einrichtung der der Volksschule angehörenden Elementarschule besprechen, und dann die Einrichtung der den Gymnasien und Realschulen voraufgehenden Elementarclassen folgen lassen, setzen wir an diesem Orte alles, was das Wesen dieser Anstalten überhaupt anbetrifft, eben so als bekannt voraus, wie wir in Betreff der einzelnen Lehrgegenstände, deren Methode hier nicht ausführlich dargestellt werden kann, auf die betreffenden Artikel verweisen müßen.

Wo die Volksschule, wie in vielen ländlichen Ortschaften, in denen nur ein Lehrer steht, noch die embryonische Gestalt hat, daß, wenigstens während des Winterhalbjahres, die Kinder aller verschiedenen Altersstufen sich zu gleicher Zeit in dem Schullocale zusammenfinden, da kann nur außergewöhnliche Begabung des Lehrers, und auch diese nur auf dürftige Weise, dem Schulzwecke entsprechen. Die verdienstvolle Schrift von E. Th. Goltzsch: Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen 2c. (4. Aufl. Berlin 1859) hat in schlagender und überall die gründlichste Kenntnis der wirklichen Zustände offenbarender Weise die Nachtheile und Unvollkommenheiten dieser Einrichtung, „die eben eigentlich

keine ist," dargestellt und zu heilsamer Besserung den Weg gezeigt. G. weist darin nach, daß die Anzahl der Abtheilungen, welche in einer solchen Schule gewöhnlich gebildet werden, nie eine zureichende sein könne, daß dadurch der stetige Fortschritt aufgehoben, die materiale Bildung der Kinder unsicher, die formale aufs äußerste benachtheiligt werde, und daß die eigentlich schulmäßige Behandlung des Unterrichtes geradezu unmöglich sei bei einer solchen Einrichtung, die nebenher die gefährlichsten sittlichen Folgen und die unbilligste Vernachläßigung derjenigen Rücksichten mit sich führe, welche den häuslichen und den gesammten Lebensverhältnissen der Landleute gebühren. Er schlägt vor, die Kinder, die bisher mit Ausschluß der beiden schulfreien Nachmittage, gemeinsam einen sechsstündigen Unterricht empfingen, in zwei Classen zu theilen, und jede von ihnen gesondert täglich zu einem dreistündigen Unterrichte zu vereinigen. Die Gründe, welche für diese Einrichtung von G. angeführt werden, sind so triftig und überzeugend, daß es nur durch die Macht der Gewohnheit erklärlich wird, wenn diese Vorschläge doch im ganzen nur wenig beachtet werden und selbst in den „drei preußischen Regulativen" die Trennung der Schule in zwei Abtheilungen nur bei übermäßiger Anzahl der Schüler ausnahmsweise zugelassen wird. Freilich ist G. weit entfernt, von der bloßen Beschränkung der Unterrichtszeit auf je drei Stunden in einer Ober- und einer Unterclasse das Heil zu erwarten, vielmehr knüpft er mit Recht das Gelingen an die Bedingungen (S. 37), daß die Unterrichtsgegenstände auf die richtige Weise in einander greifen, daß ein sicher fortschreitender Lehrgang inne gehalten werde, die an diesen sich anschließenden Lehr- und Lernmittel vorhanden seien, das Lehren beschränkt, dagegen das Einüben und Anwenden ausgedehnt, und zu diesem Zwecke eine angemessene gegenseitige Hülfsleistung der Kinder geordnet, die Disciplinirung der Schüler für den Massenunterricht nicht versäumt, gute Gewöhnungen in Betreff des Erlernens und Uebens des Erlernten von Anfang an eingeführt und die schulfreien Zeiten für die Zwecke des Unterrichts zwar mäßig aber doch regelmäßig benützt werden; aber diese Bedingungen wird nicht nur jeder Einsichtsvolle als die wesentlichsten Bedingungen einer wohlgeordneten und erfolgreichen Lehrthätigkeit in gefüllten Schulclassen anerkennen, sondern es ist auch leicht ersichtlich, daß ihnen nur unter der Voraussetzung der hier vorgeschlagenen Theilung der Dorfschule überhaupt Rechnung getragen werden kann. Was G. in den betreffenden Stellen, namentlich über die gegenseitige Hülfsleistung der Kinder, den Unterschied derselben von dem sogenannten „wechselseitigen Unterrichte," über die Aeußerlichkeiten, durch welche der Massenunterricht gefördert wird, über die Nothwendigkeit guter Gewöhnungen und über die Benutzung der schulfreien Zeit sagt, überragt an Gesundheit, Gründlichkeit und praktischer Anwendbarkeit alles, was seit Decennien über die Kunst des Kinderunterrichts geschrieben worden ist und athmet eben so sehr den Geist echt christlicher Humanität als den pädagogischen Verständnisses. Die Unterclasse, welche G. annimmt, entspricht ganz der Sphäre der eigentlichen Elementarschule, da er in dieselbe die Kinder von 6 bis 10 Jahren stellt. Sein Lectionsplan für diese Elementarclasse ist folgender:

Lectionen	Montag und Donnerstag	Dienstag und Freitag	Mittwoch und Sonnabend
I.	Biblische Geschichte. Letzte Viertelstunde Katechismus.	Obere Abtheilung: Bibellesen. Untere Abtheilung: Abschreiben. Letzte Viertelstunde Katechismus.	Kirchenlieder, Bibelsprüche und Gebete.
II.	Rechnen.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben (Sachunterricht).	Obere Abth.: Bibellesen u. Abschreiben. Untere Abth.: Lesen u. Schreiben.
III.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben. Letzte halbe Stunde Gesang.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben.

Zur nähern Erklärung dieses Lectionsplanes möge noch Folgendes hinzugefügt werden:

Der Verfasser hält den Religionsunterricht mit vollem Rechte für denjenigen Gegenstand, der das Wesen der Volksschule constituirt und so tief mit derselben verwachsen ist, daß selbst die abstracte Richtung, welche lange Zeit die Pädagogik beherrschte, nicht vermocht hat, die wesentlichsten Grundlagen dieses Unterrichtsgegenstandes, Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Kirchenjahr aus der Volksschule zu verdrängen. Wenn aber der Stoff als solcher auch stehen geblieben ist, so hat doch eine verkehrte Behandlung denselben nur zu oft um seine Wirkung gebracht. Es kommt darauf an, des in jenem Stoffe waltenden und dargebotenen Lebens sich zu bemächtigen. Dies geschieht dadurch, daß der Zusammenhang der Lehrenden und Lernenden mit der Gemeinschaft der Gläubigen aufrecht erhalten, dem religiösen Lehrstoffe aber auch eine bildende Kraft zugetraut und die Wirkung derselben nicht durch unangemessene Behandlung, wie durch zu vieles Fragen und durch breites Katechisiren aufgehoben wird. Nirgends soll der religiöse Stoff zur bloßen Denk- und Sprachbildung herabgesetzt werden, immer soll der Zweck, das Reich Gottes in den Seelen der Kinder zu bauen, dem Lehrer gegenwärtig sein. Der Stoff ist ein dreifacher: das von den Heilsthaten zeugende Wort Gottes, die kirchliche Lehre und die Anbetung Gottes in der Familie und in der Gemeinde. Die Geschichte des Reiches Gottes bildet den wichtigsten Gegenstand in der Unterclasse von welcher hier die Rede ist. Die ganze Classe bleibt bei diesem Unterrichte in der Regel ungetheilt, doch soll den Kleinen ein vorbereitender Stoff, der in Hinweisungen auf Gottes Offenbarungen in seinen sichtbaren Werken, in Erzählungen von der Macht des Gewissens und von gnadenreichen Lebensführungen einzelner Menschen besteht, gegeben, die obere Abtheilung unterdessen mit dem Niederschreiben der behandelten biblischen Geschichte beschäftigt werden. Der gesammte Stoff wird vollständig zweimal (also je in zwei Jahren einmal) behandelt, und zwar in freier Erzählung des Lehrers, doch so, daß die obere Abtheilung zur Benützung der Bibel selbst für Vorbereitung und Wiederholung angeleitet wird. Der religiöse Gehalt jeder Geschichte wird in Form eines Bibelspruchs oder Liederverses nach der trefflichen Anleitung von Zahn festgehalten, die obere Abtheilung schreibt diese Sprüche für den nächsten Tag zu Hause auf. Die durch die kirchlichen Feste angeregten Stoffe werden jährlich von neuem behandelt. Als erreichbares Ziel stellt G. die Forderung, daß die Kinder der obern Abtheilung das Ganze der jedesmal behandelten Geschichte mit den biblischen Worten wiedererzählen können, ohne der unterstützenden und leitenden Fragen zu bedürfen. Der Katechismus, der in der Unterclasse nur gedächtnismäßig aufgenommen, aber mit richtiger Betonung gelernt werden soll, wird in einzelnen Schlußviertelstunden gebetet. Außerdem werden das Gebet des Herrn, leicht behaltliche und kindliche Morgen-, Abend-, Tisch- und andere Gebete, sowie einzelne Liederverse von den Kleinsten durch Vor- und Nachsprechen, von den Größern aber bereits ganze Kirchenlieder sowie einzelne Psalmen und etwa 100 Bibelsprüche gelernt. Ein für jede Woche bestimmtes Schulgebetslied, welches täglich früh zur Morgenandacht gesungen und gesprochen wird, soll die Gewohnheit befestigen, die angesammelten Schätze zur wirklichen Erbauung zu benützen.

Den Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibunterricht behandelt G. mit Recht als einen einzigen Unterrichtsgegenstand aus nahe liegenden und bekannten Gründen. Dieser Unterrichtsgegenstand soll in der Unterclasse seinen relativen Abschluß finden, so daß er in der Oberclasse aufhört, selbständiger Gegenstand des Unterrichts zu sein und die erlangten Fertigkeiten von da ab in den Dienst der übrigen Unterrichtsgegenstände treten und in diesem Dienste weiter geübt und ausgebildet werden. Als unerläßliche Grundlage für den Unterricht im Lesen werden zweckmäßige Uebungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge, für den im Schreiben Uebungen des Auges und der Hand gefordert. Das Auge muß sicher geworden sein, ehe die Hand gehorsam werden kann. Auch müßen alle Theile des zu übenden Buchstabens nach der Zeichnung auf der Wandtafel und sodann aus dem Kopfe von den Kindern beschrieben werden, und

erst auf diese Beschreibung, welche zur bildenden Anschauungs-, Denk- und Sprechübung wird, folgt die Forderung, den Buchstaben auf der Schiefertafel nachzubilden. Nebenher gehen Uebungen für das Ohr und die Sprachwerkzeuge durch Anhören, Auffassen und Nachsprechen zuerst der Selbstlaute, dann der Mitlaute, endlich aller möglichen Lautverbindungen in zweilautigen Sylben. Hierauf werden für die sämmtlichen Laute nach und nach die geschriebenen und gedruckten Zeichen gegeben und theils durch Abschreiben, theils durch Dictiren, theils durch eigene Combination der Kinder Sylben gebildet. Vorausgesetzt wird, daß die angewendeten Wandlesetafeln wie die Handfibel einen lückenlosen Gang der Uebungen einhalten. Die Menge der Abtheilungen, die durch den Eintritt neuer Schüler mit jedem Halbjahre, und durch den verschiedenartigen Fortschritt der Kinder hervorgerufen werden, ist hier weniger störend, da diese Stunden mehr Arbeitsstunden als Lehrstunden sind. Jede Lehrstunde beginnt mit Besichtigung der häuslichen Arbeit. Die vorgerückten Schüler werden durch Abschreiben von der Wandtafel, durch Niederschreiben dictirter Sätze, Bibelsprüche 2c. beschäftigt, und besondere Leseübungen des später niederzuschreibenden Stoffes gehen vorher. Nach Ablauf von zwei Jahren ist der Stoff der Fibel und der Wandtafeln durchgearbeitet. Von nun an bietet das Lesebuch, das neue Testament, der Katechismus und das Gesangbuch den Lese- und Abschreibestoff dar, es tritt daher das Lesen und Schreiben bereits in den Dienst des Religionsunterrichts und fördert namentlich die Gedächtnisübungen. Jetzt wird auch der Anfang mit dem Schreiben auf Papier gemacht, und die Schwierigkeit desselben nöthigt zu besondern Uebungen, so daß hier Lesen und Schreiben aus der bisherigen engsten Verbindung heraustreten. Bei dem fortgesetzten Leseunterricht ist das Hauptgewicht nun auf den im Lesestoff enthaltenen Gedanken zu legen. Nur Verstandenes kann gut gelesen werden. An inhaltsleerem Stoffe lernt kein Kind lesen und alle Kunst, Geist und Gemüth des Kindes, welches sich von dem Inhalte nicht unmittelbar angezogen fühlt, zu fesseln, bleibt fruchtlos.

Der „verbundene Sach- und Sprachunterricht“ kann, wie G. meint, keinen selbständigen Unterrichtsgegenstand in der Volksschule ausmachen, sondern er muß sich an den Lese- und Schreibunterricht anlehnen. Da es nämlich beim Lesen darauf ankommt, daß der Inhalt aufgefaßt und das gewonnene Verständnis desselben hörbar dargestellt werde, so muß der Leseunterricht immer auf den Inhalt eingehen, muß also ein Sachunterricht sein, denn die bloße logische Form der Gedanken und deren grammatischer Ausdruck ist kein Gegenstand für die Volksschule. Die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen ohne bestimmten Inhalt sind daher verwerflich und fruchtlos. Schon vor ihrem Eintritt in die Schule haben die Kinder ihre erste Denk- und Sprachbildung durch die Auffassung der Worte und Gedanken anderer erlangt; auf demselben Wege sollen sie durch Darreichung eines geeigneten Lesestoffes zu einer tüchtigen Denk- und Sprachbildung weiter geführt und so allmählich zu selbständigem Nachdenken befähigt werden. Da aber die Kinder im Anfange noch nicht lesen können, und die oben erwähnten Sprechübungen, welche sich an die das Lesen und Schreiben vorbereitenden Uebungen des Ohres und Auges, der Sprachwerkzeuge und der Hand anschließen, nur auf die sinnliche Seite der Sprache, nicht auf den Gedankeninhalt derselben gerichtet sind, so bedarf es noch besonderer Vorübungen zum Lesen, welche den letztern Zweck verfolgen. Diese bilden den verbundenen Sach- und Sprachunterricht, der wesentlich darin besteht, den in einer sprachlichen Darstellung enthaltenen Gedanken aufzufassen, und mündlich wiederzugeben, andererseits aber für die eigenen Gedanken die richtige Bezeichnung zu finden. Diese Denk- und Sprechübungen dürfen nicht darauf ausgehen, die Erscheinungen zu classificiren, sondern, wie das Leben selbst in raschem Wechsel an dem Menschen vorübergeht, so soll Lehrer und Kind aus der reichen Welt, die sie umgiebt, nach Herzenslust die Gegenstände der Betrachtung wählen. Die Wilke'schen Bildertafeln werden zu Grunde gelegt. Bei Behandlung derselben kommt es nur darauf an, die Kenntnisse der Kinder von der Außenwelt zu berichtigen, ihre dunklen Vor-

stellungen zu erhellen und die Kinder in den Stand zu setzen, sich über diese ihre Kenntnisse verständlich auszusprechen; dagegen wäre es fehlerhaft, die Bilder als bloße Anknüpfungspuncte für allerlei fernliegende Sachkenntnisse zu benützen. Die Bilder sollen Erinnerungsmittel, nicht Belehrungsmittel sein. Desto wichtiger ist die andere Seite dieses Unterrichtsgegenstandes, die sprachbildende. Jede gewonnene Vorstellung soll durch das richtige Wort bezeichnet, jeder Gedanke in einem sprachrichtigen Satze ausgesprochen, Satzbau und richtige Betonung geübt werden. Besonderer Fleiß ist auf die Formenbildung der Wörter, namentlich der Verba zu wenden. Die letzte Viertelstunde wird auf das Niederschreiben des Besprochenen nach dem Maße der Entwicklungsstufe, auf der die Kinder stehen, benützt. Für den Winter empfiehlt sich eine Betrachtung der Dinge nach ihrer körperlichen Form, doch wird sich dieselbe auf die regelmäßigen Ausdehnungsverhältnisse beschränken müßen. Einzelne Flächen mögen vorgezeichnet und von den Kindern mit Hülfe eines auch als Zollstock brauchbaren Lineals nachgezeichnet werden.

Der Rechenunterricht hat nach G. in der Volksschule nur eine untergeordnete Stelle zu beanspruchen; die Vorstellungen von dem Werthe, welchen man lange Zeit demselben für die Geistesbildung zuschrieb, waren übertrieben. Er muß ausgehen von sachlichen Belehrungen über gleichbenannte Theile eines Dinges. Völlig verwerflich ist die Eintheilung des Lehrstoffes in ein Rechnen mit benannten und unbenannten Zahlen, in ein Rechnen mit ganzen Zahlen und mit Brüchen. Auch die Vertheilung des Lehrstoffes nach den vier Species ist unstatthaft, da diese verschiedenen Operationen einander gegenseitig fordern und ergänzen. Der Haupteintheilungsgrund für den ganzen Lehrstoff in der Unterclasse kann nur die Verschiedenheit der behandelten Zahlenräume sein. Alle abstracte Belehrung über das Wesen der Zahl und alle fremden Terminologien für die verschiedenen Operationen sind zu vermeiden. Es kommt lediglich darauf an, nach der Fassungskraft der Kinder und nach dem Wesen der Sache die Reihe der Aufgaben zu ordnen, das klare Verständnis derselben hervorzurufen und die Lösung zu controlliren. Auf allen Stufen ist es von größter Wichtigkeit, das Zahlenrechnen, bei welchem jede Zahl auf bewußte Weise in ihrer Stellung zum Zahlsystem, also sowohl die Menge als die Art der in ihr enthaltenen Einheiten, vorgestellt wird, dem Zifferrechnen, welches durch den Vortheil unseres Zahlbezeichnungssystemes, die Art der dekadischen Einheit durch die Stellung auszudrücken, die Aufmerksamkeit von der Art der Einheiten ganz ablenkt, vorangehen zu lassen.

Auch in diesem Unterrichtsgegenstande entstehen durch die halbjährlichen Zugänge neuer Schüler und durch die Verschiedenheit der Fortschritte viele Abtheilungen, doch sind dieselben, da es hauptsächlich auf Uebung und Anwendung ankommt, leicht zu beschäftigen, nöthigenfalls durch Mitwirkung der vorgeschrittenen Kinder. Nothwendig als Versinnlichungsmittel sind Würfelapparat und das sogenannte Zahlenbrett, wichtig Behufs rascher Stellung der nöthigen Aufgaben und zur Vermeidung des Dictirens und der Rechenhefte in den Händen der Kinder sind die Ziffernstäbe, durch welche insbesondere die immer nöthige Wiederholung der früher erlernten Operationen leicht möglich gemacht und dabei der stetige Fortschritt gewahrt wird.

Das Ziel für die Unterclasse ist Sicherheit in den vier Grundrechnungsarten mit ganzen benannten und unbenannten Zahlen im Zahlenraum bis 1000, der in schriftlichen Aufgaben ein wenig überschritten werden kann, und in den Aufgaben der geraden Regeldetri mit ganzen und ungemischten Zahlen.

Der Gesangunterricht ist von G. aus Bescheidenheit nicht näher besprochen worden, sondern nur seine tiefe Bedeutung für das innere Leben des Menschen angedeutet; doch ist sichtbar, daß er für die Unterclasse die Kenntnis der Noten als überflüssig ansieht und die Einübung einer mäßigen Anzahl von edlen Volksmelodien und den gebräuchlichsten Chorälen nach dem Gehöre voraussetzt.

Wir haben an einem im wesentlichen mustergültigen Beispiele zur Anschauung ge-

bracht, wie sich nach den Erfahrungen und Ansichten eines bewährten Schulmannes die Einrichtung und der Lehrplan der Elementarschule in der Landschule (und in der Volksschule überhaupt) gestalte. Dieser Lehrplan, wenn schon vor dem Erscheinen der „drei preußischen Regulative" entworfen, kann doch im wesentlichen als eine Ausführung der in diesen aufgestellten Grundzüge des Elementarunterrichtes angesehen werden. Doch dürfte das Ziel des Goltzsch'schen Lehrplanes an mehreren Puncten zu hoch gegriffen sein. Was den Religionsunterricht betrifft, so ist der von Goltzsch gegebenen Stoffvertheilung die der genannten Regulative vorzuziehen, welche für die beiden ersten Schuljahre nur die Geschichten „von der Schöpfung, dem Sündenfalle, der Sündflut, von Abrahams Berufung und Mosis Sendung, sowie diejenigen aus dem Leben des Heilandes, welche zur Erklärung der christlichen Feste, zur Veranschaulichung seiner Gottheit und seiner barmherzigen Liebe dienen," vorschreiben, und erst nach diesem Vorcursus die Reihenfolge eines guten Historienbuches eingehalten wissen wollen. Wenn auch der Elementarunterricht es nur mit einzelnen Lebensbildern aus der Geschichte des Reiches Gottes zu thun hat, so ist doch der Entwicklungsgang des göttlichen Heilsplanes nicht außer Acht zu lassen und derselbe auf der untersten Stufe um so mehr auf übersichtliche Weise durch Hervorhebung der Hauptmomente in großen Zügen zu zeichnen, als es hier darauf ankommt, die religiösen Grundstimmungen zu wecken. Läßt man die großen Entwicklungsmomente zu weit auseinanderfallen, füllt man die Zwischenräume mit einem zu reichen Materiale von Anfang an aus, so wird der Blick des Kindes von den entscheidenden Wendepuncten abgelenkt und dem Lehrer die Gelegenheit genommen, eine fruchtbringende Anwendung der Geschichte auf das innere Leben der Kinder selbst zu machen. Die von **Bormann** (Unterrichtskunde S. 103) im Anschluß an die Regulative gegebene Auswahl von 18 biblischen Geschichten, welche in den ersten beiden Jahren also zweimal durchgenommen werden müßten, entsprechen dieser Stufe entschieden mehr. Dazu kommt, daß den Anfängern überhaupt eine größere Zeit gewidmet werden muß, wenn eine sichere Grundlage gewonnen werden soll.

Nur für Dorfschulen kann ferner der von Goltzsch vorgeschlagene religiöse Vorbereitungsunterricht durch erweckliche Geschichten aus dem Leben zugelassen werden, weil im allgemeinen von den Landkindern angenommen werden muß, daß sie an sittlich-religiösen Vorstellungen arm in die Schule treten, da die Eltern wenig Zeit haben, mit ihnen zu verkehren. Im allgemeinen sollen diese ersten Weckstimmen des religiösen Bewußtseins von Vater und Mutter kommen. Ueberdies sind die meisten Geschichten dieser Art für das Kind viel schwerer zu verstehen, als die biblischen Erzählungen von der Schöpfung, dem Sündenfalle, der Gesetzgebung 2c.

Was die Sprechübungen betrifft, so sind dieselben wohl in der Elementarschule nur als ein integrirender Theil des Sprachunterrichts neben Lesen und Schreiben, keineswegs als ein besonderer Gegenstand, am wenigsten als ein verbundener Sach- und Sprachunterricht anzusehen. Es ist in der vorausgeschickten Darstellung der Aufgabe, welche die Elementarschule zu lösen hat, schon gezeigt worden, daß ein eigentlicher weltkundlicher Sachunterricht gar nicht in die Elementarschule fällt. Auch stellt G. selbst die Forderung, daß die Erscheinungen, welche besprochen werden, nicht etwa classificirt werden sollen, daß auch kein Zusammenhang unter ihnen angestrebt, sondern nach Belieben das erste beste Bild ergriffen und behandelt werden soll. Das heißt aber eben den Sachunterricht ausschließen, denn in einem Gebiete, in dessen Behandlung das Belieben und die Zufälligkeit herrscht, kann von einem **Unterrichte** nicht mehr geredet werden. Ganz anders gestaltet sich bei G. die Auffassung der Sprechübungen, wo er die sprachliche Seite derselben berührt. Hier sehen wir sofort Ordnung, Stufengang, Absicht und Zweck. Auch ist der Ort, den G. den Sprechübungen im Lehrplane anweist, gewiß der richtige. Aber warum soll nicht zugegeben werden, daß diese Uebungen eben um der zu berichtigenden Vorstellungen und ihres sprachlichen Ausdruckes willen vorgenommen werden? Die Furcht vor einer **inhaltsleeren** Weise, diese Denk- und Sprechübungen zu be-

treiben, sollte endlich aufgegeben werden. Jene Inhaltsleere lag weit mehr im Princip des ganzen Unterrichts, der von Seiten der formalistischen Pädagogen angestrebt wurde, als in den Denk- und Sprechübungen an sich. Und wer schützt uns davor, daß nicht auch innerhalb der Grenzen, in denen auch gegenwärtig diese Uebungen für nothwendig anerkannt worden sind, der Lehrer bei der Willkür, die ihm in der Wahl des Stoffes gestattet ist, gerade den leersten wählen wird? Sorgen wir nur dafür, daß der Lehrer selbst ein reiches inneres Leben, ein armes und warmes Herz in die Schule mitbringt, so wird er keine inhaltsleeren Sprechübungen halten. Schließlich aber ist die Denk- und Sprechübung, wenn sie nur dem Standpuncte der Kinder angemessen ist und ihrer eigentlichen Aufgabe entspricht, niemals inhaltsleer, denn sie hat die Sprache, das lebendige Wort und seine Formen selbst zu ihrem Stoffe, ein Stoff, der mindestens ein eben so reicher ist, als der Laut und das Lautzeichen, die Zahl und die Form. Wo an einem andern Orte die Idee des vereinigten Sach- und Sprachunterrichtes ihre Berechtigung hat, wird im Folgenden noch gezeigt werden.

Eben so ist in Beziehung auf den Rechenunterricht in der Elementarschule zuzugeben, daß nicht bloß mit unbenannten Zahlen, sondern auch mit benannten operirt werden müße, und dies aus dem Grunde, weil die benannte Zahl dem Kinde lebendiger ist, und an das Leben immer wieder angeknüpft werden muß. Aber es ist nicht zu übersehen, daß der eigentliche elementare Stoff, mit dem wir es hier zu thun haben, eben die Zahl als solche ist. Der Werth der reinen Zahlenoperationen für die gesammte Zucht und Bildung des Geistes darf so gering nicht angeschlagen werden, als G. dies thut. Allerdings hat besonders die Anwendung gewisser im Leben häufig vorkommender Benennungen, wie Thaler, Groschen, Pfennige &c. für den Unterricht den Nutzen, daß die dabei vorkommenden Reductionszahlen und deren Gebrauch dem Kinde geläufiger werden. Diesen Vortheil dürfen wir nicht übersehen, aber die Hauptsache dieses Unterrichtsgegenstandes bleibt, wie Gräfe richtig behauptet, jene Verstandesübung, welche durch die auf den Eigenschaften der Zahlen und auf ihren Verhältnissen zu einander ruhenden Schlüsse und durch die Nöthigung der Kinder, sich darüber auszusprechen, gewonnen wird. So wird denn freilich überall vom Concreten ausgegangen, aber allmählich der Begriff der Zahl aus der Reihe der gezählten Gegenstände hervorgehoben und an der Zahl die Reihe der Uebungen vollzogen werden müßen, welche den eigentlichen Unterricht ausmachen. Unter den Neuern hat auch Bormann (a. a. O. S. 212) darauf hingewiesen, daß dieser Unterricht „seine Belebung“ (auch wohl seine bildende Kraft) „weniger in dem von außen Herangebrachten, als in der Behandlung der Zahl selbst suchen müße.“

In Vorstehendem ist im allgemeinen die Einrichtung und das Lehrziel der der Volksschule angehörigen Elementarclassen ausgesprochen. Wie sich diese Einrichtung in der ungetheilten einclassigen Volksschule modificirt, das hängt von dem Lehrplane ab, welcher der obern Classe zu Grunde gelegt wird (s. Volksschule). Wo es bei dieser Einrichtung, deren Unvollkommenheit von Goltzsch so treffend charakterisirt ist, sein Bewenden haben muß, da wird es vornehmlich darauf ankommen, die nöthigen Abwechslungen von Unterricht und Selbstbeschäftigung aufs bestimmteste ein für allemal festzustellen, den Stoff für die Selbstbeschäftigung rechtzeitig vorher zu bestimmen, von den eingeführten Ordnungen und Gewohnheiten niemals abzuweichen und den Mechanismus der verschiedenen Thätigkeiten durch ein angemessenes Helfersystem zu unterstützen, damit durch den Uebergang von einer Thätigkeit zur andern keine Zeit verloren werde und die stillen Beschäftigungen den Kindern niemals ohne Controlle bleiben. Auch ist ferner in gewissen Gegenständen eine wirkliche Combination beider Haupteintheilungen immer möglich, z. B. beim Beten des Katechismus, der Sprüche und Kirchenlieder, in einzelnen Stunden der biblischen Geschichte, beim Gesange; und es kann auch wohl in solchen Stunden, was Schwarz (die Schulen, S. 51 u. 52) hervorhebt, gerade die Ungleichheit des Standpunctes ein belebendes Reizmittel für den Unterricht werden. Wie sich ein

solches Schulleben gestaltet, das hat Schwarz (a. a. O., S. 55 u. 56) darzustellen gesucht, doch verzichtet auch er auf eine ins Detail eingehende Zeichnung, und endet mit dem Geständnis, daß es dem alleinstehenden Lehrer nie gelingen werde, die Aufmerksamkeit aller Schüler zu fesseln. Gerade die ins einzelne gehende, sorgfältig den ganzen Mechanismus der wechselnden Thätigkeiten charakterisirende Darstellung eines Lehrplanes für die ungetheilte Landschule wäre, wenn diese Einrichtung nicht ganz beseitigt werden kann, das dringendste Bedürfnis.

Für die Stadtschulen, sofern sie sich über die zweiclassige Schule erheben, wird die Elementarschule sich entweder in zwei oder in drei Classen theilen, je nachdem die Schule selbst vollkommener oder unvollkommener organisirt ist. Der gewöhnlichen Eintheilung in untere, mittlere und höhere Schulen der Art liegt ein klares Princip überhaupt nicht zu Grunde; vielmehr kann nur zwischen denjenigen Schulen mit Bestimmtheit unterschieden werden, welche das Wesen der Volksschule noch rein darstellen, und denjenigen, welche, einem anderweitig nicht genügten Bedürfnisse nachgebend, zugleich Vorbereitungsanstalt für die mittlern Classen des Gymnasiums und der Realschulen sein oder auch für den gehobenen Handwerkerstand die nöthige Bildung darbieten wollen. Die Elementarschule als solche wird durch diesen Unterschied weniger berührt, als durch die, in der Menge der Lehrkräfte und in dem entsprechenden Classensysteme sich aussprechende, vollkommenere oder unvollkommenere Organisation. Wo die Elementarschule in zwei Classen zerfällt, da wird der oben dargestellte Unterschied der beiden Abtheilungen aller Schüler zum Unterschiede der Classe. Doch liegt es in der Natur der Sache, daß auch hier innerhalb jeder Classe wiederum wenigstens zwei Abtheilungen werden gemacht werden müßen. Entsprechend der Idee der Volksschule werden bei 26 wöchentlichen Lehrstunden auf der Unterstufe 6 Stunden der Religion, 14 dem Sprachunterricht (und zwar 12 dem vereinigten Lese- und Schreibunterricht und 2 den Sprechübungen), 4—5 dem Rechnen, 1—2 dem Gesange zu widmen sein. Auf der obern Stufe wird statt der Sprechübungen der an die Formenlehre sich anschließende Vorbereitungsunterricht in den geographischen Elementen als Heimatskunde eintreten. Voraussetzung bleibt auch hier, daß die Lese- und Schreibstunden vielfach der tieferen und allseitigeren Einprägung des religiösen Stoffes dienen.

Je mehr das System der Abtheilungen verschwindet und dem der Classen weicht, desto vollkommener wird die Elementarschule ihre Aufgabe lösen. In der dreiclassigen Volkselementarschule wird die Theilung des oben beschriebenen Pensums so zu ordnen sein, daß der Lehrstoff der untern Abtheilung jetzt auf zwei Classen vertheilt wird, weil es ein Gewinn für den ganzen Unterricht ist, wenn den ersten Anfängen und deren Befestigung die größte Gründlichkeit gewidmet werden kann. Die Vertheilung der Lectionen bleibt dieselbe wie in der zweiclassigen Schule.

Die Elementarschulen, welche den höhern Anstalten, Gymnasien und Realschulen, angehören, werden durch ihre Beziehung auf diese Anstalten mehrfach modificirt, wie oben (S. 89) gezeigt ist. Die Zeit, innerhalb deren die Aufgabe des Elementarunterrichts gelöst werden soll, wird eine kürzere. Eine vollkommenere Organisation der Elementarschule muß diesem Zwecke hülfreich werden. Die Abtheilungen innerhalb der einzelnen Classen müßen womöglich ganz verschwinden. Das kann nur geschehen, wenn die halbjährig neu hinzutretenden Anfänger*) immer vereinigt bleiben, d. h. wenn halbjährige Curse eingerichtet werden, so daß der ganze Elementarunterricht in 4 oder 6 halbjährige Curse zerfällt. Dem Uebelstande, daß die Kinder bei einer solchen Einrichtung mit jedem halben Jahre einem andern Lehrer zugeführt werden, hat man an einigen Anstalten dadurch begegnen wollen, daß man jeden Lehrer seine Classe von unten nach oben durch alle Stufen hindurch führen ließ. Freilich geht dadurch wieder der

*) An manchen Orten, z. B. in Württemberg werden nur einmal im Jahr Anfänger aufgenommen (vgl. d. Art. Aufnahme I. S. 305.) D. Red.

Vortheil einer vielseitigeren Einwirkung verloren. Das Beste scheint eine solche Vereinigung beider Systeme, daß ein Lehrer seine Schüler immer ein ganzes Jahr hindurch behält und sie also durch zwei halbjährige Curse führt (vgl. auch den Art. Classensystem). Auch auf den Lehrplan influirt die Beziehung auf die höhere Anstalt. Dem Religionsunterrichte kann eine beschränktere Anzahl von Stunden zugewiesen werden, weil er sich durch die ganze Reihe der Schuljahre hindurchzieht, doch dürften 3 Stunden wöchentlich die geringste Zahl von Religionsstunden in den Elementarclassen sein, wenn das sehr umfassende Material bewältigt werden soll. Dagegen treten die intellectuellbildenden Stoffe, die sprachlichen Uebungen und das Rechnen in den Vordergrund. Die der Gymnasial- oder Realschulbildung sich annähernde Tendenz darf nur gegen das Ende hin betont werden, da die Entscheidung, welche Richtung der Schüler einschlagen wolle, oft erst in dem letzten Jahre des Elementarunterrichts getroffen wird. Die zum Gymnasium leitende Vorschule wird ihren Charakter hauptsächlich in der Hervorhebung des grammatischen Elementes, auch wohl in der Einfügung des Lateinischen, die der Realschule angehörige Elementarschule durch die Erweiterung der Formenlehre, des Rechnens und durch den Anfang des Französischen aussprechen. Aber, wie oben angedeutet worden, der Charakter beider Anstalten wird auch in der Behandlung des Unterrichts selbst sich offenbaren. So wird z. B. bei den Sprechübungen in der Gymnasialvorschule das Hauptgewicht auf die sprachliche Seite, in der Realvorschule aber auf den Sachunterricht gelegt werden müßen, denn bei der Masse des naturwissenschaftlichen Materials, das der Realschüler sich aneignen soll, kann nicht früh genug die Aufmerksamkeit auf die Welt der Erscheinungen gelenkt und die Gewohnheit, die eigenthümlichen Merkmale der Dinge scharf zu erfassen, geübt werden.

Wo die Elementarschule nur 4 Classen zählt, wird die Theilung erst in der letzten Classe, wo sie dagegen 6 Classen hat, in den beiden oberen eintreten. Daraus erhellt, daß die Vorschule bis zu diesen Stufen für Gymnasium und Realschule eine gemeinsame sein kann. Ob das Vierclassensystem oder das Sechsclassensystem das bessere sei, wird schwer zu entscheiden sein. Im allgemeinen dürfte indessen das Sechsclassensystem den fähigen Schüler länger aufhalten, als nöthig ist, während das Vierclassensystem umgekehrt nicht gerade nothwendig den schwachen Schüler unreifer entläßt, da es ihn auf jeder Stufe zurückhalten kann. Nach alle dem stellt sich die Vertheilung der Lectionen etwa folgendermaßen.

I. In den der Gymnasial- und Realelementarschule gemeinsamen Classen des Sechsclassensystems:

1) in der untersten Grundclasse:
   4 Stunden Religion, 6 Lesen, 6 Schreiben, 2 Sprechübungen, 6 Rechnen, zusammen 24 Stunden;
2) in der Classe V:
   4 Stunden Religion, 6 Lesen, 6 Schreiben, 2 Sprechübungen, 6 Rechnen, zusammen 24 Stunden;
3) in der Classe IV u. III:
   3 Stunden Religion, 6 Lesen und deutsche Grammatik, 2 Sprechübungen, 5 Schreiben, 6 Rechnen, 2 Zeichnen und Formenlehre, 2 Gesang, zusammen 26 Stunden.

Diesen drei Stufen entsprechen die 3 untern Classen des Vierclassensystems.

II. In den beiden obern Classen des Sechsclassensystems und der obersten des Vierclassensystems:

a) Gymnasialvorschule:
   3 Stunden Religion, 6 Deutsch, 4 Schreiben, 4 Latein, 3 Geographie, 4 Rechnen, 2 Formenlehre und Zeichnen, 2 Gesang, zusammen 28 Stunden;
b) Realvorschule:
   3 Stunden Religion, 5 Deutsch, 4 Schreiben, 4 Französisch, 3 Geographie, 5 Rechnen, 2 Formenlehre und Zeichnen, 2 Gesang, zus. 28 Stunden.

Auf die Mädchenschule höherer Art ist die Anwendung der hier aufgestellten Lectionspläne leicht zu machen, wenn für die weiblichen Handarbeiten die angemessene Anzahl von etwa 4 Stunden eingereiht, demgemäß in den untern Elementarclassen der Religions- und Rechenunterricht um eine Stunde, der sprachliche um 2 Stunden gekürzt und in den oberen Elementarclassen einige Stunden für das Französische eingefügt werden. Alle diese Einrichtungen, in denen locale und andere Gründe mannichfache Modificationen im einzelnen hervorrufen, können indessen nicht als maßgebende angesehen werden, vielmehr sollen sie nur die wesentlichsten Entwickelungsformen der Elementarschule andeuten. **Flashar.**

Emancipationsstreit, s. Schule, Verhältnis zur Kirche.

Empfindlichkeit — ist die leichte Empfänglichkeit für unangenehme Eindrücke. Sie kommt entweder allein von physischen Ursachen her oder sie entsteht durch moralische, oder unter dem Hinzutritt dieser zu jenen. Im erstern Fall ist sie entweder eine locale: das kranke Glied, die frisch geheilte Wunde empfindet schmerzhaft eine Berührung, die Haut eines Genesenden den Luftzug; oder sie ist eine allgemeine bei schwächlichem, reizbarem Organismus, was bei den einen angeboren sein, bei andern zuweilen, namentlich in den Perioden der Entwicklung, vorübergehend eintreten kann. In den beiden andern Fällen, da Moralisches zu Grund liegt oder mitspielt, zeigt sich das empfindliche Wesen entweder mehr an der Oberfläche des Lebens als sinnliche Weichlichkeit, oder mehr in der Mitte, im Gemüth — Empfindlichkeit im engern Sinn, welche selbst neben sinnlicher Stärke und Abhärtung vorhanden sein kann.

Der Erzieher muß zu unterscheiden wissen, wessen Ursprungs die Empfindlichkeit sei, mit der er's zu thun hat. Bei dem Vorwiegen physischer Ursachen kann ein Entgegenwirken mittelst Strenge leicht Schaden anrichten, sei es an der Gesundheit, wenn der Zögling aus Furcht sich über Kräfte anstrengt, sei es an dessen Gemüth, welches dadurch verzagt, verschlossen, verbittert, trotzig wird. In bevölkerteren Schulen oder Erziehungsanstalten werden solche Kinder häufig durch Mishandlung von Seiten der Kameraden verschüchtert, schief, falsch. Sie bedürfen daher besonderer Aufsicht und Fürsorge und es ist unter Umständen dienlich, das zarte Geschöpf dem Pflicht- und Ehrgefühl eines stärkeren Genossen anzuvertrauen, jedenfalls nothwendig, sie als vom Lehrer im Auge Behaltene und Geschützte zu zeigen. Daneben muß ärztliche Obhut gehen und auf Stärkung hingewirkt werden — unmittelbar durch leibliche Uebungen, mittelbar durch Hebung der Willenskraft. Organismen, welche durch Verweichlichung in den ersten Kinderjahren empfindlich geworden, bedürfen der Zurückführung auf einfache Kost, der Angewöhnung an Luft, frisches Wasser, körperliche Anstrengung, daß das üppige maste Fleisch schwinde, die Empfindungsreize sich abstumpfen. Was die Muskeln übt und stärkt, das zeigt den Nerven ihren Weg, abseits von der müßigen Lauer auf das Unangenehme und hin zur schmerzvergessenden Thätigkeit. Auch die geistige Thätigkeit, namentlich das Sichüben zum „Können," als womit immer eine Lust verbunden ist und in gewissem Sinne auch Muskelkraft, nämlich die geistige, der Wille, gestärkt wird, hilft wesentlich mit zur Ueberwindung der natürlichen Schwäche und sinnlichen Empfindlichkeit. Wird zugleich Ambition zu Hülfe gerufen, so geschehe es mit der Vorsicht eines Arztes, wenn er Mittel anwendet, die, indem sie der Krankheit steuern, die Constitution anzugreifen geeignet sind. An welchem Ort des Gemüthes vornehmlich der Hebel angesetzt werden muß, von dem aus auf den physischen Mangel zu wirken ist, das hat der einzelne Fall zu entscheiden. Manchmal ist ein Kind nur krank angesichts des Lernens (Schulkrankheit), aber zum Spielen lustig; Knaben bläuen sich unter einander durch und tragen die Spuren davon ohne Murren, während die Schwiele von der züchtigenden Hand des Lehrers unter Weheklagen nach Haus gebracht wird, und Mädchen, die sich vor dem Küchenfeuer ängstlich hüten, erweisen sich unempfindlich gegen Hitze und Staub des Ballsaals. Denn es kommt nicht allein auf die sinnliche Empfin-

dung an, sondern wie Seele und Muth sich dazu stellen, sie begleiten, reagirend, neutralisirend, wie das Aeußere ins innere Leben übersetzt wird.

Diejenige Empfindlichkeit, welche im leiblichen Leben nicht ihren Sitz, sondern nur ihre Ausläufer hat, ist ernsthafter anzugreifen, weil in der sinnlichen Weichheit der sittlichen Weichlichkeit entgegengetreten werden muß. Man findet sie in allen Ständen, wie jeder weiß, der mit dem Armenwesen zu thun hatte oder in Schulen. Klagen der Eltern über zu vieles Lernenmüßen gehen nicht vorzugsweise von den wohlhabenden Häusern aus, und die Suppenanstalten haben auch während der bittersten Nothzeit ihre Tage mit geringem Zulauf — es sind die Tage, da eine minder angenehme Speise auf dem Küchenzettel verzeichnet ist. — Die in Kindesliebe verkleidete Eigenliebe der Eltern legt durch Verzärtelung den Keim zu Ansprüchen und Misbehagen, so daß jene allererst sich selbst im stillen strafen müßen, wenn sie endlich sich genöthigt sehen, dem weichlichen Wesen mit Strenge ein Ende zu machen. Wo man gewiß ist, keine physischen Ursachen der Empfindlichkeit vor sich zu haben, da soll ohne Schonung dagegen gekämpft und neben dem Zwang zur leiblichen Uebung und zur geistigen Arbeit auch der verdiente Spott angewandt werden, damit nicht Leute heranwachsen, die, weil sie nur an das eigene Wohlsein denken, der allgemeinen Wohlfahrt im Weg stehen und im Amt wie in der Familie hinter ihrer Pflicht zurückbleiben, und daß von den Zeiten der Noth, des Krieges u. dergl. nicht ein schwammiges, winselndes Geschlecht überfallen werde. Dagegen aber darf keineswegs ein Uebel durch das andere ausgetrieben werden wollen, indem man in den Knaben etwa neben der Turnfreude einen Turnerstolz und die Eitelkeit auf die leibliche Uebung weckt, wodurch die Uebung in der Gottseligkeit hintangesetzt wird; denn der Leib soll ein Diener des Geistes sein und als solcher fähig und willig zum Dienst, nicht aber, daß er seinen Herrn zur Hoffahrt reize, als wodurch in Wahrheit der Geist wieder unter ihn kommt.

Die Empfindlichkeit von rein psychischer Art kommt gemeiniglich bei solchen vor, welche daheim verhätschelt, mit Loben und Lieben verderbt und zu hohen Ansprüchen verwöhnt worden sind, die es dann bitter fühlen, wenn andere ihnen nicht ebenso viel Rücksicht schenken wollen; sowie bei solchen, die sich einer geistigen Schwäche, namentlich des Urtheilsvermögens, bewußt sind. Dumme Leute sind hierin den Tauben ähnlich — mistrauisch und in Angst, man verhöhne sie; so zeigen auch häufig die Leute auf dem Land und die Ungebildeten gegenüber von Städtern und Gelehrten ein Mistrauen, als wollten sie gefoppt werden, und obwohl unter sich zu den derbsten Spässen aufgelegt, nehmen sie von diesen auch wohlgemeinten Scherz gern übel auf, daher ihnen z. B. die Sprache Hebels nicht leicht mundet, und auch sonst manches populär Geschriebenseinwollende keineswegs sich als volksthümlich erweist. Unterricht und Bildung muß solche Empfindlichkeit durch Hinwegräumung ihrer Ursachen zu heben suchen, während gegenüber dem natürlichen Mangel eben der Spruch gilt: wir, die wir stark sind, sollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen.

Empfindlich sind aber nicht bloß die Schwachen; auch begabte, gebildete, wohlausgerüstete Menschen können es sein. Namentlich der Ehrtrieb macht sie dazu, daß dann ihre Seele gleichsam immer auf der Wache steht, weithin Feindseliges merkt, jeden Mangel der Anerkennung fühlt, alles auf sich bezieht. So quälen sie sich selbst und werden andern lästig, indem sie viel von ihnen ansprechen und wenig dagegen leisten; sie tragen gerne nach und im geselligen Umgang sind sie heikel wie ein schaalloses Ei. Hier liegt der Schaden nimmer an bloßer sittlicher Weichlichkeit, sondern es ist die Selbstsucht, die das eigene Ich zum Mittelpunct gemacht hat. Um dem Wachsthum dieses Uebels zu begegnen, hilft kein Mittel als religiöse Erziehung, d. h. Hinleitung zum wahrhaftigen Mittelpunct des Lebens. Sich selbst und alles, was man ist, thut und leidet, auf Gott beziehen, das giebt feine Fühlfäden und doch kein empfindliches Wesen dabei, weil das Empfundene abgelenkt wird von dem Ort, da sich Schmerz und Weh ausbrütet, und hingelenkt wird an den Ort, von wo Geduld und Muth

kommt. Wer lernen will, wie ein zart organisirtes Gemüth, das jedes rauhe Lüftlein empfindet und dennoch keinem Sturm ausweicht, die Klippe der unseligen Empfindungsseligkeit umschifft, der lerne Paul Gerhard und seine Trostlieder kennen. **A. Hauber.**

Empfindsamkeit, Sentimentalität. Hierunter versteht der heutige Sprachgebrauch diejenige poetische Verfassung des Gemüths, in welcher dieses für Empfindungen, die zu Thränen führen (Ahnung, Rührung), besonders gestimmt ist, und solche nicht nur gerne über sich kommen läßt, sondern nach ihnen ausgeht.

Es ist jedoch zu bemerken, daß dieser Sinn des Wortes keineswegs der ursprüngliche, noch auch in früherer Zeit der gebräuchliche war. Kant z. B. in seiner Anthropologie (§. 59) nennt die Empfindsamkeit „ein Vermögen und eine Stärke, den Zustand sowohl der Lust als Unlust zuzulassen oder auch vom Gemüth abzuhalten," und ihm ist diese Zartheit der Empfindung etwas männliches, der gegenüber die Empfindelei „eine Schwäche durch Theilnehmung an anderer ihrem Zustand, die gleichsam auf dem Organ des Empfindelnden nach Belieben spielen können, sich auch wider Willen afficiren zu lassen." Hamann hatte dem, was wir jetzt Empfindsamkeit nennen, den bezeichnenderen Namen „Empfindseligkeit" gegeben, Schiller aber in seinem Aufsatz über naive und sentimentale Dichtung von dem letztern Wort, wie auch vom erstern, einen willkürlichen und die Begriffe durch Verallgemeinerung verwirrenden Gebrauch gemacht (Sämmtl. Werke Bd. XII. S. 170, 203, 227, 239, vgl. Vischers Aesthetik §. 458); übrigens, hierin dem Sprachgebrauch seines damaligen Meisters Kant sich nähernd, hat Schiller den Hauptrepräsentanten dessen, was wir jetzt Empfindsamkeit nennen — Sigwart, eine Klostergeschichte — unter die Kategorie der Empfindelei gebracht. Man darf sich über das Unsichere und Schwankende im Gebrauch des Wortes nicht wundern, denn dasselbe ist nicht nur neu, sondern zugleich aus Anlaß einer nichts weniger als sentimentalen Dichtungsart aufgekommen. Als nämlich Sterne seine Sentimental journey geschrieben hatte, kam der deutsche Uebersetzer, Prof. Eckert, in nicht geringe Verlegenheit, wie er das Eigenschaftswort wiedergeben solle. Anfangs wollte er „sittlich" sagen, oder andere Ausdrücke, auch Umschreibungen wählen, aber ein Freund, ohne Zweifel Lessing (s. Yoriks empfindsame Reise ꝛc. neue verbesserte Auflage, Mannheim 1780, Vorbericht S. XII. vgl. S. XLV.), rieth ihm zu „empfindsam", weil ja auch Sterne sich erlaubt habe, das im Englischen neue Adjectiv zu sentiment zu bilden, und weil die bisher im Deutschen aus dem Hauptwort abgeleiteten Adjective hier nicht zu brauchen seien. „Wenn eine mühesame Reise," schreibt der Freund, „eine Reise heißt, bei der viel Mühe ist; so kann ja auch eine empfindsame Reise eine Reise heißen, bei der viel Empfindung war . . . . . Was die Leser vors erste bei dem Wort noch nicht denken, mögen sie sich nach und nach dabei zu denken gewöhnen." Es ist merkwürdig, daß man sich hernach bei dem Wort etwas von seinem ersten Gebrauch sehr abweichendes zu denken gewöhnen und daß es diesem Wort ähnlich ergehen sollte, wie den sentimentalen Menschen selbst, die ja auch nicht recht wissen, was sie eigentlich wollen. Sterne's Reise wollte eine psychologische sein, auf Gefühlsabenteuer angelegt, deren ihm etliche nur allzunatürliche aufstießen; aber was wir jetzt Empfindsamkeit nennen, jene eigenthümliche Poesie, welche sich bei den Deutschen herausgearbeitet, zu welcher viel eher Klopstock (s. Gervinus Gesch. der poet. Nationalliter. der Deutschen, Th. IV. S. 8) als jener humoristische Engländer den Anstoß gegeben hat und deren Abstand von dem Sentimentalen bei Sterne Vischer (Aesthetik §. 220) zu zeichnen sucht, — sie ist, obwohl in ihren ersten Anfängen dem Natürlichen zugewandt, in ihrer Entwicklung keineswegs natürlich, sondern sie flieht das Gebiet des Sinnlichnaiven wie den Humor und sinkt in ein weiches, verweichlichendes Schwärmen und Schwelgen, in ein mondscheinsüchtiges Wesen. Göthe hat es von sich weggeschafft in seinem Werther, aber zugleich seiner Landsleute viele damit angesteckt — bis auf die Kleidung, die bekanntlich bei Studenten und jüngeren Männern Jahrzehnte lang Wertherisch war; Jean Paul versänke oftmals gerne in die sentimentale Flut, wenn nicht der Witz ihm rettende Tonnen zuwürfe,

darauf er rittlings das Ufer gewinnt; im Sigwart aber ist das Paradigma und der Sättigungspunct einer Sentimentalität, an der sich auf eine uns jetzt unbegreifliche Weise die einstige Lesewelt erlabte. (S. Vilmar, Gesch. d. d. Nat.-Lit. 7. Aufl. B. II. S. 252, vgl. S. 110.)

Damals war die Sentimentalität, die jetzt nur noch sporadisch und selten auftritt, epidemisch. Sie war eine Herzaffection deutscher Jünglinge und Frauen, entsprungen, daß ich so sage, aus Blutfülle und Bewegungsmangel in den Jahren zwischen dem siebenjährigen Krieg und den französischen Kriegen; offenbar war zugleich ein Streben darin nach poetischer Erholung von der bleiernen Langeweile des Philisterthums in einem verrotteten Gemeinwesen, unter dem Schnee des Puders ein frühlingsartiges Sichregen. Nicht umsonst haben diese thränenbereiten Gemüther hernach den wirklichen Schmerz und leibhaftige Drangsal der napoleonischen Eroberungszüge erfahren müßen und die Kraftanspannung der Kreuzzüge erleben dürfen. Wir finden in Friedrich Perthes Leben ein Frauenbild, daran uns aufs anschaulichste und erhebendste die Entwicklung einer zartbesaiteten, empfindungsreichen Seele unter dem Weh jener Zeiten entgegentritt: die Tochter des Wandsbecker Boten. Aus den mitgetheilten Briefen an ihren Mann sehen wir, wie nahe an der Empfindsamkeit ihr Gemüthsweg hinlief und doch wie fest und beharrlich sie von Glauben und Pflicht geleitet, dem weichlichen Wesen sich entrang und das idyllische Bedürfnis ihres Herzens den Forderungen jenes ernsten Drama's, in das ihr Perthes leidend und handelnd mitverflochten ward, unterordnete. Welche Erziehungskräfte damals walteten, kann hier an Einem Beispiel gelernt werden.

Sentimental mögen wohl zuweilen solche Gemüther gestimmt sein, die noch müßig am Markt des Lebens stehen und sprechen: niemand hat uns gedinget. Der praktische Drang, dem die Gelegenheit zu wirken fehlt oder unbewußt ist, der plastische Trieb, in seinem Schaffen gehemmt, sie schlagen zurück in das Innere. Da, entweder erzeugen sie den Zorn, der als aggressiver Schmerz auf Zerstörung des Bestehenden sinnt (bissige Weltschmerzliteratur, dem Ausbruch der Bewegungen des Jahres Achtundvierzig vorangehend), oder sie erwecken eine unnatürliche Sehnsucht nach der Natur, als dem durch die Cultur verlorenen Paradiese des Menschen, wobei aber in Wahrheit nicht die Natur gefunden wird, sondern eine erträumte Welt sich erzeugt mit eingebildeten Schmerzen und selbstgemachtem Weh und der Sinn für das Wirkliche im Erkennen und Handeln verwirrt und trüb wird.

So weich daher ein solches Gemüth an sich ist, so herb kann es in der Beurtheilung der Verhältnisse des Lebens werden. Sentimentale Menschen pflegen reizbar zu sein, vornehmlich dem Verständigen und Nüchternen gegenüber, das sie scheuen wie kranke Kinder die bittere Arznei; auch scheuen sie die Arbeit und das Lernen, weil die Muskelthätigkeit des Geistes unentwickelt oder verkümmert ist, und weil das Spiel der Empfindungen, das sie üben, ihnen den Schein erweckt, als füllten sie Zeit und Leben aus.

Kinder sind nicht empfindsam, wenigstens nicht aus sich selbst, höchstens durch Nachahmung. Aber auf dem Uebergang aus der Kindheit in das Jugendalter, bei sich entwickelnder Pubertät, erwacht gerne das Sentimentale und hier erklärt sich auch sein Auftreten. Unbestimmtes Ahnen, unbefriedigtes Sehnen ist seine natürliche Grundlage, und eben damit ist angezeigt, was von Seiten der Erziehung zu geschehen hat, daß sich daraus nicht ein krankhafter Habitus entwickle. Arbeit und praktische Ziele auf der einen Seite und auf der andern Nahrung des idealen Triebs durch gesunde Geisteskost müßen das in der Erziehung begriffene Gemüth stärken, reinigen, richten. Müßiggang, auch der geschäftige in weichlichem Thun, Romanlesen und ein Umgang, der zu aussichtslosen Liebeleien Gelegenheit giebt, führen jene natürliche Neigung auf Abwege, da sie entweder bald bei der Fleischlichkeit ankommt oder sich zu dem halb geistigen, halb sinnlichen Hang entwickelt, Empfindungen und Gefühle aus sich herauszuspinnen, eine eigene Welt daraus zu weben und in dieser die wirkliche zu ignoriren oder sich derselben mit Thränen und Mismuth zu opponiren.

Während daher der Empfindliche (s. d. Art. Empfindlichkeit) von den unangenehmen äußern Eindrücken unmittelbar erregt wird, geht der Empfindsame auf Schmerz und Weh aus und bereitet sich dieselben durch die Einbildung, denn die Rührungen, zu welchen er geneigt ist, nehmen in der Regel eine trübe Färbung an, er hat „an das Wasser gebaut," wie man von Kindern sagt, wenn sie ihren Tag haben, da sie über alles weinen, und in seiner poetischen Ader strömt ein von Thränen verdünntes blasses Blut. Im Umgang mit Menschen aber, so weich er gestimmt ist, so wenig pflegt er zu derjenigen Nächstenliebe, welche dulden und tragen kann, fähig zu sein. Empfindsame Menschen werden leicht bitter, fügen sich schwer in andere und tragen lange nach, wenn sie unsanft berührt wurden, wobei jedoch ihr Aerger nicht in Thaten der Rache sich ausspricht und Luft macht, aber desto tiefer ins Gemüth dringt.

Man darf annehmen, daß leibhaftige Noth und greifbare Uebel als kräftige Mittel wider die eingebildeten wirken. Doch aber findet sich der krankhafte Hang der Empfindsamkeit auch zuweilen bei wahrhaft Unglücklichen, z. B. bei Frauen, die in einer schlimmen Ehe leben und unter roher Behandlung leiden, die also bei ihrer Verehelichung nicht etwa bloß aus einem Romanhimmel in die irdische Wirklichkeit gefallen, sondern in ein Fegfeuer gerathen sind. Bei solchen tritt je und je das sentimentale Wesen, von welchem aber oft zur Untreue kein allzugroßer Schritt ist, gleichsam als das Surrogat des Trostes auf, welchen ihnen Gottvertrauen, Pflichterfüllung und Himmelshoffnung zu geben bereit wären und hier erweist sich sodann die Empfindsamkeit als die Fata Morgana, welche ein falsches Jenseits auf den Staubwolken des Diesseits vorspiegelnd die Seele um das Wahrhaftjenseitige betrügt. Niemals darf die Flucht aus trauriger Wirklichkeit nach dem Reich der Schatten geschehen, die von der eigenen Einbildung geboren sind, sondern man muß zum Wesen dringen und in die wahrhaftige Welt, die droben ist und zukünftig, welches geschieht durch Glauben und unter Erfüllung der unmittelbaren Pflicht.

Um des übersinnlichen Bedürfnisses willen, das sich nicht selten in das empfindsame Wesen verirrt und verbirgt, ist die Behandlung solcher Gemüther nicht leicht zu nehmen, und wenn schon in allem Ernst gerathen werden konnte, man solle dem krankhaften Hang in schwer verdaulicher Kost ein Gegengewicht geben, so beweist dies eine geringe Einsicht in die psychischen Ursachen und ein allzugroßes Vertrauen auf sinnliche Mittel. Auch eine spöttische Behandlung, so viel Herausforderung dazu in dem Benehmen des Empfindsamen liegen mag, darf keineswegs als Hauptcur betrachtet werden, damit nicht, indem man Lächerliches treffen will, Edleres verletzt werde. **A. Hauber.**

England, s. Großbritannien.

Englische Sprache. Das Studium der englischen Sprache und Literatur hat in den zwei letzten Jahrzehnten eine so überraschende Verbreitung in unserem deutschen Vaterlande erhalten, und ist nun in so vielen Lehranstalten als Unterrichtszweig aufgenommen worden, daß es der Pädagogik zur Aufgabe geworden ist, sich mit den Ursachen und Wirkungen dieser Erscheinung zu beschäftigen und dieselben in Einklang zu bringen mit jenen höchst wichtigen pädagogischen Fragen, von deren Lösung die Zukunft unserer mit dem modernen Zeitgeist fortschreitenden und doch zugleich in dem Boden des Alterthums festwurzelnden Jugendbildung abhängt.

Diese Fragen, die sich im Principe mit dem formellen und geistigen Werth der modernen Sprachen gegenüber den classischen Sprachen des Alterthums, mit der Usurpation der einen und Verdrängung der andern, mit dem herzustellenden Gleichgewichte zwischen beiden, mit der Verwerthung unserer Muttersprache als Fundament der Jugendbildung, mit dem grammatischen Aufbau derselben auf ihrer historischen Entwicklung für formelle Zwecke beschäftigen, sind zu umfassend, um in ihrer Wechselbeziehung zur Aufnahme der englischen Sprache als Unterrichtszweig in dem vorliegenden Falle auch nur thesenhaft behandelt werden zu können. Ueberdies sind diese Fragen durch die Artikel: „Classische Studien" und „Deutsche Sprache" in dieser Encyklopädie schon theilweise

erörtert worden und es wird in den Artikeln „Fremde Sprachen", „Französische Sprache" und bei andern Gelegenheiten ohne Zweifel noch näher darauf eingegangen werden. Es genügt daher für unsern speciellen Zweck, in kurzer Fassung die Ursachen der raschen Verbreitung dieser Sprache in Deutschland hervorzuheben, ihre Bedeutung als formales und geistiges Bildungsmittel zu prüfen, sie in dieser Beziehung mit der französischen zu vergleichen, ihre Methodik je nach den Bedürfnissen der einzelnen höheren, mittleren oder niederen Unterrichtsanstalten zu betrachten, die bisher erzielten Resultate zusammenzufassen und endlich eine Uebersicht über die wichtigste Literatur des englischen Sprachunterrichtes zu liefern.

Verbreitung der englischen Sprache in den deutschen Unterrichtsanstalten. Wohl mag es auffallend erscheinen, daß eine uns stammverwandte, geistig ebenbürtige Sprache, an deren längst erstarktem Stamme unsere eigene Literatur sich in ihrer jugendlichen Entwickelung so gerne anlehnte und mit der sie seither in steter wechselseitiger Beziehung verblieb, daß eine Sprache, die vermöge ihrer, alle andern Sprachen weit hinter sich zurücklassenden Verbreitung auf dem Erdboden und wegen ihrer innigen Verschmelzung zweier weltbeherrschender Culturſprachen — der germanischen und romanischen — mit Recht eine Weltsprache genannt werden darf, jetzt erst zu der ihr gebührenden Geltung als Bildungsmittel für die deutsche Jugend gelangt ist und daß die Sprache derjenigen Nation, mit der wir uns so lange Zeit in nationalem Antagonismus befunden haben, deren Literatur sogar häufig einen schädlichen Einfluß auf uns ausgeübt hat und an welche uns auch heutzutage noch keine warmen geistigen Sympathieen ketten, längst eine so allseitige, in den innersten Organismus der Schulbildung eingreifende Aufnahme gefunden hat. Wir alle wissen, wie die französische Sprache sich dieses Gebiet erobert hat, wir wissen, wie diese Sprache zuerst als Modesprache an den Höfen unserer Fürsten und in den Schlössern unseres Adels eingeführt wurde, wie sie gleichzeitig mit den andern französischen Luxus- und Modeartikeln allmählich auch in die bürgerlichen Schichten der Gesellschaft drang, wie unsere Amtssprache durch Aufnahme französischer Wörter die Kenntnis dieser Sprache bedingte, wie durch die Kriegszeiten Napoleons aus der Modesprache eine Nothsprache wurde, wie deutsche Städte und Provinzen von französischen Statthaltern regiert wurden, wie die Emigration eine Masse gebildeter Franzosen zu uns herüberwarf, welche, um ihr Leben zu fristen, sich mit dem Unterrichte in ihrer Muttersprache beschäftigen mußten und somit zu ihrer Verbreitung unter uns wesentlich beitrugen. Als auf den Sturz der französischen Herrschaft ein gewaltsamer Umschwung stattfand und die Idee der deutschen Nationalität den Einfluß der französischen Sprache an deutschen Schulen zu hemmen suchte, gelang es dennoch den Bemühungen eines Görres (im Rheinischen Merkur), Arndt (in seiner Schrift „Ueber Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache" 1813), Welcker (in seiner Abhandlung „Warum muß die französische Sprache weichen und wo zunächst" 1814) nicht, diese Sprache zu verdrängen, da die Kenntnis einer fremden Sprache nicht nur zum guten Ton der Gesellschaft gehörte, sondern auch als geistiges Bildungsmittel der Jugend anerkannt werden mußte. Und als später die realistische Richtung ins Unterrichtswesen eindrang, als Real-, Handels-, Bürger-, Gewerbe- und polytechnische Schulen errichtet wurden, war die Erlernung von fremden Sprachen zu einer unumgänglichen Nothwendigkeit geworden.

Nun war aber die französische Sprache die zunächstliegende, denn die englische war vor der Napoleonischen Zeit nur einigen Gelehrten und Kaufleuten bekannt und wurde an deutschen Höfen nur im Munde des Jokey vernommen. Während der Continentalsperre war sie in Deutschland sogar strenge verboten, so daß Handelshäuser es nicht mehr wagten, englisch zu correspondiren und selbst in einer Handelsstadt wie Frankfurt a. M. englische Sprachlehrer polizeilich ausgewiesen wurden. Erst nachdem der Weltfriede gesichert war, konnte sie nach Deutschland hereindringen. Sie drang herein,

wie sie überall eingedrungen ist, zuerst auf Handelsschiffen, sodann durch ihre bedeutende poetische Literatur. Hamburg, Bremen, Danzig und in zweiter Linie Köln, Frankfurt und Leipzig waren die Städte, in denen in den zwanziger Jahren die englische Sprache sich zuerst und zwar hauptsächlich unter der kaufmännischen Jugend verbreitete. Dazu kam noch Hannover durch seine politische Beziehung zu England. Allmählich drang sie auch in die höheren Stände ein. Einen unmittelbaren literarischen Einfluß übte sie aber damals noch nicht über dieselben aus. Shakespeare war noch zu schwer, und war ja vortrefflich übersetzt, Milton erforderte gleichfalls tiefer gehende Studien, für die Queen Anne-Literatur konnte man sich auch nicht begeistern. Es wurde hauptsächlich nur Swift, Sterne und Goldsmith im Original gelesen. Erst als Byrons Weltschmerz die deutsche romantische Richtung noch höher entzündete, als Walter Scotts und Bulwers Romane die Lesewelt zu fesseln anfiengen, richteten sich die Blicke des gebildeten Deutschlands wißbegierig auf die Sprache, die solchen Zauber ausübte. Daher finden wir auch, daß schon in den zwanziger Jahren die englische Sprache an den meisten höheren Unterrichtsanstalten Deutschlands als facultatives Studium zugelassen wurde. Doch waren die Resultate noch gering, weil es an tüchtigen Lehrern mangelte und man sich mit Engländern behelfen mußte, von denen manche ihre Muttersprache nie wissenschaftlich studirt hatten und die sich selten die Mühe nahmen, die deutsche auch nur zum Behufe der Exposition zu erlernen.

Während nun auf diese Weise die englische Sprache immer mehr in die gebildeteren Classen der Gesellschaft drang und unsere Literaten sie zum Zwecke des Uebersetzungserwerbes zu erlernen sich bemühten, erhielt ihre Verbreitung einen neuen Impuls, der auch die mittleren Classen des Volkes in ihren Kreis zog. Es kamen die dreißiger Jahre, die Zeit der Eisenbahnen und der erweiterten Dampfschiffahrt, die Zeit der materiellen Regsamkeit auf dem Gebiete der Technik, die Zeit der kosmopolitischen Verbindung der entlegensten Völker, die Zeit der deutschen Uebervölkerung und der überseeischen Emigration. Jetzt fand man, daß die englische Sprache praktisch unentbehrlich sei, daß sie für materielle Zwecke sogar ungleich wichtiger sei als die französische. Man beeilte sich nun, dieselbe, wenn auch noch nicht immer als obligates Fach, doch wenigstens mit dem Vorschub der auctorisirten Unterrichtsgelegenheit an realistischen Schulen einzuführen. Und da inzwischen auch tüchtige Lehrer herangebildet worden sind und durch den in neuerer Zeit so überraschend vermehrten Aufenthalt englischer Familien in Deutschland auch eine unmittelbare Nutzanwendung ermöglicht wurde, so hat sich jetzt der Unterricht in der englischen Sprache auf eine solche Stufe erhoben, daß er im Gebiete der Pädagogik einen bedeutsamen Platz einzunehmen berechtigt ist.

Bedeutsamkeit der englischen Sprache. Es ist jetzt wohl nicht mehr zu verkennen, daß die englische Sprache eine hohe Bedeutsamkeit für die Bildung der deutschen Jugend hat, sowohl hinsichtlich ihres geistigen, ethischen und nationalen Werthes, als auch selbst in rein formaler Beziehung. Wohl mag die französische Sprache in letzterer Hinsicht eine höhere Bedeutsamkeit für den Schulunterricht haben, indem ihre ausgebildetere Formenlehre, ihre wechselnde Pronominalstellung, ihre mannigfaltigen Regeln über Negativ, Conjunctiv, Régime, Zeitfolge, mit ihrem unfreien Satzbau und ihrem dem germanischen Elemente fremden Romanismus mehr schärfend auf das Gedächtnis und den Verstand des Schülers wirken, als die flexionsarme, absolut syntaktische, logisch einfache und uns stammverwandte englische Sprache. Aber wenn sie auch in rein formaler Beziehung der französischen nachsteht, so kann ihr deswegen ihr rein sprachlicher Nutzen nicht bestritten werden, während sie ihr in geistiger und ethischer Beziehung weit überlegen ist.

Fassen wir nun diese letzteren Puncte näher ins Auge, da sie bereits zu manchen pädagogischen Streitfragen Veranlassung gegeben haben.

Für den rein sprachlichen Werth der englischen Sprache möge zuerst die größte Auctorität im Gebiete der modernen Sprachwissenschaft — Jakob Grimm — zeugen,

welcher in ehernen Worten dafür folgendermaßen spricht: „Keine unter allen neueren Sprachen hat gerade durch das Aufgeben und Zerrütten aller Lautgesetze, durch den Wegfall beinahe sämmtlicher Flexionen eine größere Kraft und Stärke empfangen als die englische und von ihrer nicht einmal lehrbaren, nur lernbaren Fülle freier Mitteltöne ist eine wesentliche Gewalt des Ausdrucks abhängig geworden, wie sie vielleicht noch nie einer andern menschlichen Zunge zu Gebot stand. Ihre ganze überaus geistige, wunderbar geglückte Anlage und Durchbildung war hervorgegangen aus einer überraschenden Vermählung der beiden edelsten Sprachen des späteren Europa's, der germanischen und romanischen, und bekannt ist, wie im Englischen sich beide zu einander verhalten, indem jene bei weitem die sinnliche Grundlage hergab, diese die geistigen Begriffe zuführte. Ja die englische Sprache, von der nicht umsonst auch der größte und überlegenste Dichter der neuen Zeit im Gegensatz zur classischen alten Poesie, ich kann natürlich nur Shakespeare meinen, gezeugt und getragen worden ist, sie darf mit vollem Recht eine Weltsprache heißen und scheint gleich dem englischen Volk auserlehen, künftig noch in höherem Maße in allen Enden der Erde zu walten. Denn an Reichthum, Vernunft und gedrängter Fuge läßt sich keine aller noch lebenden Sprachen ihr an die Seite setzen, auch unsre deutsche nicht, die zerrissen ist wie wir selbst zerrissen sind und erst manche Gebrechen von sich abschütteln müßte, ehe sie kühn mit in die Laufbahn träte!" (Ueber den Ursprung der Sprache, Berlin 1852, S. 50.)

Eine Sprache, welcher von dem berufensten aller Sprachforscher ein solches Lob gespendet wird, verdient die gründlichste Berücksichtigung nicht bloß vom absoluten Standpuncte der Philologie, sondern auch vom relativen der Pädagogik. Eine Charakteristik der engl. Sprache vom letzteren Standpuncte aus soll nun in den folgenden Zeilen — freilich Raumgebotes halber nur in kurzen Zügen — versucht werden.

Die englische Sprache hat als jüngste der modernen Sprachen drei Vortheile vor den andern voraus — erstens hat sie sich aus der Verschmelzung jener zwei höchsten sprachstammlichen Elemente gebildet, aus welchen die ganze culturhistorische Entwickelung der neueren Zeit hervorgegangen ist und welche jetzt noch die ganze geistige Welt beherrschen. Diese Verschmelzung ist nicht durch ein chaotisches Gemisch von exoteren Wortverbindungen vor sich gegangen, wie die amerikanische Sprache der deutschen Einwanderer (z. B.: wie er in die Tawern kam, bellte es just zu Dinner und da drubbelte [troubled, kümmerte] er sich nicht weiter abaut [about, darum], butt stoppte [but stopped] gleich die hole [whole] Nacht) oder die Sprache der Elsäßer (z. B. Sie passiren par là, Monsieur, et alors zur Thür' 'naus), sondern sie behielt den urkräftigen germanischen Sprachstamm ihres in der Cultur noch zurückstehenden Volkes als Hauptsubstanz bei und vergeistigte und veredelte denselben durch die Sprache der gebildeten Normannen, welche ihrerseits schon vorher die geistige Periode der Vermengung des germanischen und romanischen Sprachelementes durchgemacht hatten. Die normannische Sprache, welche Hof-, Gerichts- und bald auch Schulsprache wurde, hätte allerdings das angelsächsische Element mit der Zeit verdrängt, wenn nicht der unbeugsame Sinn des englischen Volksstammes noch lange Zeit die normannische Sprache als die seiner Eroberer betrachtet und ihr einen zähen Widerstand entgegengesetzt hätte. Erst nach und nach assimilirten sich beide Elemente (im 12. Jahrh.) so inniglich, daß schon im 13. und noch mehr im 14. Jahrhundert sie den gleichen Gesetzen der Vocalablaute, Consonantenvermittlung und Accentuirung gehorchten. Jetzt erst war es möglich, diese Verschmelzung auch geistig zu verwerthen und nun entfaltete sich jener Reichthum der Sprache, den J. Grimm so stark betont und welcher sich hauptsächlich in der Synonymik, in der Trennung der materiellen Sprache von der rein geistigen, in der Feinfühligkeit des poetischen Ausdrucks und in der großen Bildungsfähigkeit unter dem Einflusse der altclassischen, italienischen und neudeutschen Literatur, sowie durch die organische Verarbeitung des technischen Wortschatzes der fortschreitenden Zeit bekundet. Der zweite Vortheil der engl. Sprache besteht darin, daß sie die Schwächen, Mängel und Inconsequenzen

anderer Sprachen bei ihrer Bildung auszuscheiden oder zu vermeiden Gelegenheit hatte und somit jene Vernunft zeigen konnte, welche J. Grimm als zweites Merkmal hervorhebt. Es giebt keine vernünftigere neuere Sprache als die englische und darum bietet sie dem Unterricht so viel Erleichterung. Schon das logische Princip, daß nur, was von der Natur männlich oder weiblich erschaffen, auch in der Sprache eine Geschlechtsbezeichnung erhalten kann und alles übrige, sei es concret oder abstract, sächlich ist und daß der Artikel nicht mehr ein Geschlechtswort ist und als solches generisch oder numerisch unterschieden zu werden braucht, räumt viele Schwierigkeiten hinweg, die z. B. in der französischen Sprache dem Anfänger hindernd entgegen treten, ohne einen großen formalen Nutzen zu gewähren. Dasselbe findet Statt bei der unveränderlichen Beugung des Adjectivs, die nach der strengen Logik in der Sprache ganz überflüssig, weil ja aus dem Substantiv selbst Casus, Numerus und Genus ersichtlich ist. Ferner die regelmäßige Stellung des attributiven Adjectivs vor dem Substantiv, die stete Abhängigkeitsstellung des regierten Pronomens unmittelbar nach dem Verbum, das Aufgeben der Classificirung des Verbums bei der schwachen Flexion, dessen ganze Conjugation durch die vier Flexionen in st, s, ed und ing und durch Hülfszeitwörter bewerkstelligt wird, die Beschränkung der ganzen unregelmäßigen Conjugation auf den Vocalablaut des Imperfectums bei der starken und die Contraction oder Vocalverkürzung bei der zusammengezogenen Conjugation, der Wegfall aller Flexionsveränderungen für den Conjunctiv (so daß viele Grammatiker behaupten konnten, es gebe gar keinen Conjunctiv im Engl.), die Verwischung des Formenunterschiedes zwischen Substantiv und Verbum — diese Beschränkung der Sprache auf die allereinfachsten logischen Kategorieen hat keine andere Sprache aufzuweisen. Dasselbe logische Princip herrscht auch in der Syntax. Allgemeine Begriffe bedürfen keines Artikels, die ganze Satzfolge beruht auf der logischen Entwickelung des Gedankens selbst — zuerst was? dann erst wie? wann? oder wo? Nicht einmal das Adverbium darf das active Verbum von seinem Object trennen. Dann welche substantive Kraft, welche adjective Unterordnung herrscht in den reichen und mannigfaltigen Participialconstructionen, welche jede Auflösung durch Conjunctiv, jede Verflachung durch Relativumschreibungen überflüssig machen! Und dennoch stehen diesem gedrängten logisch gefugten Satzbau, der in dieser Rücksicht nicht einmal von dem auf denselben Principien beruhenden französischen übertroffen wird, noch so viele Freiheiten in der gehobenen Sprache zu, daß weder die freieste Eloquenz noch die höchste Poesie in ihrem Flusse oder ihrem Fluge gehemmt ist.

Der dritte Vortheil ist aber der engl. Sprache daraus erwachsen, daß sie die Sprache eines Volkes ist, welches zuerst isolirt dastehend, sich der kraftvollsten Entwickelung seiner inneren Verhältnisse widmen und sich von den Einflüssen fremder Bevormundung entfernt halten konnte. Dadurch ist das englische Volk frei, ruhig, verständig, praktisch, ja selbst kalt, zurückhaltend und selbststolz geworden, und dieser Charakter spiegelt sich in seiner Sprache aufs deutlichste ab. Schon Addison sagt, er danke Gott, daß er ein Engländer sei und zwar hauptsächlich aus dem Grunde, weil er einem Volke angehöre, das mit seiner Rede sparsam sei und seine Zeit nicht mit Redseligkeit vergeude. ‚Zeit ist Geld' bewährt sich in der engl. Sprache wie im engl. Handel und Wandel. Alle diese einsylbigen Wörter, die das germanische Princip in der engl. Sprache vertreten, alle die neueren Bestrebungen, mehrsylbige Wörter zu einsylbigen zu reduciren, selbst wenn der Wurzelbegriff dabei verloren geht (wie z. B. gent für gentleman, wig für periwig, cab für cabriolet, bus für omnibus ꝛc.), alle die Contractionen wie I'll für I will, won't für will not, we've für we have, alle die elliptischen Redensarten, in denen nicht nur einfache Partikeln, sondern selbst Relativa, Conjunctionen und Präpositionen ausgelassen werden können, die Umwandlung der Verbalsylbe eth in s, und so viele andere Verkürzungen zeigen, wie praktisch der Engländer seine Sprache einzurichten sucht, während sein Selbstbewußtsein in dem großen I, in der Verwendung der persönlichen Fürwörter und seine handelnde Energie selbst in seiner Begrüßungsformel

How do you do? sich zu erkennen gibt. ‚Wie handelt ihr?‘ fragt er seinen Freund; ‚wie geht es?‘ fragt der flüchtige Franzose und der ruhige Deutsche; ‚wie steht es?‘ fragt der stabile Ultramontane. Daß eine solche Sprache einen hohen pädagogischen Werth für unsere Jugend haben muß — wird wohl niemand bezweifeln wollen.

Gehen wir nun zu dem rein geistigen oder literarischen Werth der engl. Sprache über, so kann ihr auch darin eine hohe Bedeutsamkeit nicht bestritten werden. Da findet der Knabe die ergötzlichsten Jugendschriften im reinsten Idiom, theils logisch sich entwickelnde Gespräche über die zunächst liegenden Gegenstände des alltäglichen Lebens theils moralische oder religiöse Schilderungen aus dem englischen Familienleben, dem gastlichsten und patriarchalischsten, das es in Europa giebt, theils zu Thaten spornende Schilderungen aus dem Leben der englischen Kriegshelden, die durch ihr strenges Pflichtgefühl der Jugend reiner vorleuchten als die französischen Ruhmeshelden. Die englischen Jugendschriften sind es, welche die deutsche Jugendliteratur hervorgerufen haben. Von Campe an bis auf Hoffmann und Dielitz, Grube und Gerstäcker hat eine Bearbeitung und Nachahmung der engl. Jugendschriftsteller einen heilsamen Einfluß auf die deutsche Jugend ausgeübt. In England selbst gilt die Jugendliteratur für so wichtig, daß die berühmtesten Schriftsteller des Landes es nicht verschmähen, für die Jugend und die Familie zu schreiben. Zeuge: Walter Scott, Tales of a Grandfather; Charles Lamb, Tales from Shakespeare; Dickens, Household Words.

‚Das Kind ist der Vater des Mannes‘ — diesen englischen Grundsatz lernen wir Deutsche aus den englischen Jugendschriften neuerer Zeit werthen und wahrlich zum sichtbaren Frommen unserer Jugend.

Hat schon die engl. Jugendliteratur solche Bedeutung, so steigert sich dieselbe mit jeder weiteren Alters- oder Gesittungsstufe. Der reifere Jüngling findet in den engl. Reisebeschreibungen eine Lectüre, die ihm die deutsche Literatur in solcher Ausdehnung nicht verschaffen kann. Besonders fühlt er sich durch die englischen Geschichtschreiber angezogen, sei es daß sie die politische Geschichte Großbritaniens in ihrer constitutionellen Entwicklung darstellen, wie Hume, Mahon, Macaulay, Hallam, Lingard oder daß sie ihre staatsmännischen Erfahrungen, ihren parlamentarischen Maßstab, ihre praktische Gelehrsamkeit zur Erforschung des Alterthums benützen, wie Middleton, Gibbon, Merivale, Arnold, Mitford, Grote oder zur archivalischen Erschließung des Mittelalters wie Hallam, Sharon Turner, Palgrave oder endlich die Geschichte außereuropäischer Länder behandeln wie z. B. Malcolm, Geschichte von Persien, Mills Ostindien, Davies China und des Amerikaners Prescott, Geschichte von Mexico und Peru.

Selbst Töchtern darf man ohne Besorgnis die Pforten des englischen Literaturschatzes eröffnen — sie finden daselbst die reinsten, edelsten und dennoch lockendsten Gaben. Statt der Geschichten einer Madame de Genlis, einer Krüdener, die meistens die reuevolle Umkehr berühmter Buhlinnen behandeln, reicht ihnen eine Miß Edgeworth, Miß Austen, Mrs. Kennedy eine gesunde Hausmannskost und anstatt die Mystères de Paris oder eine George Sand heimlich lesen zu müßen, darf jede Tochter offen die Romane einer Currer Bell, Miß Kavanagh, Lady Fullerton, Mrs. Marsh, Miß Howitt oder Mrs. Gore lesen, ja selbst Bulwer, Dickens und Thackeray können im Familienkreise gelesen werden.

Von dem hohen Werthe der englischen Poesie will ich gar nicht reden. Thatsache ist es, daß viele Leute das Englische lernen, nur um Shakespeare in der Ursprache lesen zu können. Freilich concentrirt dieser einzige Geist, dessen durchdachte und durchfühlte Lectüre eine lange Spanne Zeit erfordert, das Interesse für die engl. Sprache im Ausland fast ganz für sich, zumal jetzt der Byrontaumel sich ernüchtert hat und die neueren Dichter Rogers, Campbell, Wordsworth, Shelley, Southey, Coleridge, Mrs. Hemans und Tennyson erst in unseren Tagen, hauptsächlich durch die vortrefflichen Uebersetzungen Freiligraths bei uns Interesse zu erregen beginnen.

Aber dieser geistige Gewinn, den wir aus dem Studium der englischen Sprache ziehen, kann auch **nationell** verwendet werden. Unsere neueste Zeit lehrt, daß der alte Antagonismus zwischen Romanen- und Germanenthum trotz der civilisatorischen Bestrebungen der letzten vier Jahrzehnte nicht erloschen ist. Da kann es wohl frommen, unsere geistige Stammverwandtschaft mit England recht tief in die Herzen unserer Jugend einzuprägen. Die englische Sprache ist die Verbreiterin des protestantischen Elements in den fernsten Himmelsstrichen, sie ist die Trägerin der bürgerlichen Freiheit, der gesetzlichen Ordnung, der constitutionellen Regierungsweise, der Beredtsamkeit, des Patriotismus, des nationalen Pflichtgefühls und der Familiengesittung — das alles steht erstarkt und erprobt in ihrem Lande. Die hohen Lehren von Vaterlandsliebe, Disciplin und höherer Gesittung, die unsere Jugend aus den Schriften des classischen Alterthums lernen und sich zu Nutzen ziehen soll, sie leuchten als lebendige Thatsachen aus den Schriften des englischen Volkes. Ja selbst das gewöhnlichste Idiom des Volkes bekundet, daß die englische Nation nicht nur eine Nation des Handels, sondern auch des Handelns ist, von welcher die Jugend einer Nation, die über dem Canal eine ‚Nation von Denkern' genannt wird, einen wohlthätigen Sporn zu Thatkraft und nationeller Energie erhalten kann.

Bedarf es noch weiterer Gründe, um das Studium der englischen Sprache den Pädagogen Deutschlands ans Herz zu legen, damit sie ihre hohe Bedeutung in Erwägung ziehen? Sollen wir an ihren praktischen Nutzen für den Techniker, den Touristen, den Kaufmann, den Fabrikanten, den Advokaten und Diplomaten erinnern? Es sind dies Zwecke, die der eigentlichen Schuldisciplin entfernt liegen — diese alle werden ja, ohne Unterschied der praktischen Nutzanwendung, in der Schule den Vortheil des methodischen Unterrichtes genießen, die Resultate müßen sie später selbst verwerthen.

Man glaube jedoch nicht, daß wir durch diese Betrachtung der hohen Bedeutung der engl. Sprache einen allzu starken Schatten auf den Unterricht in der französischen werfen wollen. Wir wissen, daß sie gleichfalls die Trägerin einer höheren Gesittung ist, daß ihre Geschichtschreiber, ihre Mathematiker, ihre Philosophen eine hohe Culturstellung einnehmen, allein für die Jugendbildung hat sie vorerst nur formalen Nutzen.*) Erst der gereifte Mann kann sich die Schätze ihrer Literatur zu eigen machen, der Jüngling muß vor dem Lorettenthum und der Demi-Monde Literatur der letzten dreißig Jahre zurückschaudern.

Ueber die schon von mehreren Seiten aufgeworfene Frage, ob das Englische das Französische ganz verdrängen solle oder vielmehr, ob beide Sprachen ihre Stellung als obligatorische und facultative Fächer wechseln sollen, können wir uns kein Urtheil erlauben, so lange die hochwichtige pädagogische Frage noch ungelöst bleibt: ob die **lateinische** Sprache an Realschulen als formales Bildungswerkzeug ersprießlichen Nutzen bringt. Thut sie dies, so gebührt allerdings der engl. Sprache der Vorrang, thut sie es nicht, so mag die französ. Sprache dem Realschüler die grammatischen Begriffe beibringen, nach dem Grundsatze, nach welchem in Frankreich von neuern Sprachen nur deutsch und englisch in der Schule getrieben wird, nie eine romanische, weil jene Sprachen, als der Muttersprache ferner stehend, für bildender gehalten werden.

Fern sei es aber vollends von uns, denjenigen Eiferern des Jahres 1848 das Wort zu reden, welche die altclassischen Sprachen von den gelehrten Schulen verbannen und zunächst durch die englische ersetzen wollten. Die Gründe für eine solche Umwälzung des Schulunterrichtes sind dargelegt in Prof. A. Hermann's Broschüre „Unsere Zeit und die Schule" (Lüneburg 1848), in Dr. Hauschild's Programm „Ueber formale und reale Bildung" (Leipzig 1849), in Heinrich's fulminanter Rede (Danzig 1850): „Nieder mit den griechischen und römischen Classikern! Nieder mit den Gymnasien!" Sie haben alle

*) Die Armut der französischen Sprache an Schulauctoren bestätigt auch der Verfasser des Artikels „Chrestomathie" in dieser Encyklopädie.

das alte Fundament der modernen Bildung nicht aus den Fugen bringen können. Ein Vatermord wäre es, dem Elemente das Leben zu rauben, dem wir alle unsere Bildung verdanken; eine Tollheit wäre es, den Stamm eines Baumes zu durchsägen, der uns auf ewige Zeiten goldene Früchte tragen kann.

Vorderhand lasse man das Englische als facultatives Fach ruhig seinen Weg gehen, man lasse ihm seinen raschen Elementargang, man beute es aus zu geistigen Zwecken; seine formale Bedeutung wird erst dann in ihrer ganzen Größe erscheinen, wenn der grammatikalische Unterricht auf der Entwickelungsgeschichte der deutschen Sprache fußt, wenn alle germanischen Wurzel-, Stamm- und Sproßmundarten durch ein klares System schulgerecht gemacht worden sind, wenn nicht bloß Mittelhochdeutsch, sondern auch Angelsächsisch *) gelehrt wird, überhaupt wenn das germanische Princip in unserer deutschen Jugend zur Vergeistigung gelangt ist.

Dies bringt uns freilich auf ein Thema, das schon längst die pädagogische Welt beunruhigt. Soll unsere Muttersprache die Grundlage des formalen Sprachunterrichts werden oder soll sie selbst erst durch Induction aus fremden Sprachen erlernt werden? Sutermeister in seiner Skizze „Drei deutsche Sprachen" (Zürich 1859) stellt darüber folgende Thesen auf: „Jede Fremdsprache, die wir lernen, ist ewig ein künstlich auf den Stamm der Muttersprache gepfropftes Reis. Durch äußere Einflüsse kann es mit jenem verwachsen und scheinbar Ein organisches Gewächs mit ihm bilden; aber die Früchte, die es bringt, zeitigt allein die Lebenskraft, die ihnen aus dem Mutterstock zuströmt. Denn die Muttersprache läßt sich nicht um ihre Erstgeburt prellen, sie war die Sprache, in der sich das erwachende Bewußtsein entwickelt, und bildet als solche Maßstab und Grundlage aller frühesten und spätesten Eindrücke und Manifestirungen unseres Geistes; und je reiner wir dieses ihr ursprüngliches Verwachsensein mit unserer Seele zu bewahren wissen, desto tiefer empfinden wir das ächt Menschliche jenes schönen Ausspruches, den einst Hippel that: „Die letzten Worte sind all' in der Muttersprache und auch der letzte Seufzer so."

Wohl ist es wahr, was auch Ph. Wackernagel sagt: „So durch und durch als zu uns gehörig, als unserm innersten eigensten Wesen gleich und gemäß empfinden wir keine fremde Sprache und hätten wir sie als Schlegel oder Rückert oder Tholuck oder Gützlaff erlernt." Aber darf uns dies abschrecken eine fremde Sprache zu erlernen? Wohl müßen wir, um eine fremde Sprache zu unserm innersten Eigenthum zu machen, in ihr denken, ja in ihr träumen können, was die Schule nicht zu lehren vermag; aber sollen wir deswegen verzweifeln? Sind wir in andern Zweigen des Wissens oder der Kunst schon in der Schule auf die höchste Höhe gelangt? Die Schule ist ja in allen Dingen nur das vorbereitende, befähigende Element, das Saatfeld des Wissens — die Ernte fällt in die Mannesjahre.

Methodik. Möge man diese letzten Betrachtungen nicht als eine Abschweifung ansehen. Wir mußten sie anstellen, um die Methodik für das Studium der englischen Sprache daran zu knüpfen. Nehmen wir nach obigem unsere Muttersprache als den Stamm, auf den eine fremde Sprache gepfropft werden soll, so kann dies für das Englische ohne Schwierigkeit geschehen, sobald die deutsche als selbständige Sprachwissenschaft in der Schule auftritt. Ihre Bildung aus dem niederdeutschen Dialekte als angelsächsische Sprache läßt sich sprachlich an einer blühenden Literatur verfolgen, die erst in unsern Zeiten (durch Ettmüller und Grein) uns in Uebersetzungen zugänglich gemacht worden sind. Ihre Beziehungen zum Altsächsischen vermittelt das altsächsische Sprachdenkmal ‚Heliand' und die zu ihrer dritten niederländischen Schwester, der friesischen Sprache, der noch lebende Dialekt an den Ufern der Nordsee. Da auch die zweite germanische Hauptmundart, die hochdeutsche in parallel gehender Entwickelung

*) Daß dies ausführbar ist, hat Greverus im Programm des Oldenburger Gymnasiums: „Empfehlung des Studiums der angelsächsischen Sprache für Schule und Haus" (1848) gezeigt.

fortgeschritten ist, und wir vom 7ten Jahrhundert an Schriftdenkmale für die althochdeutsche, und später für die mittelhochdeutsche Mundart haben, so können auch diese Perioden durch Anwendung der Grimm'schen Lautverschiebungsgesetze in Wechselbeziehung zur engl. Sprache gebracht werden. Ja diese Sprache kann noch mehr als die jetzige niederländische dazu dienen, dem deutschen Sprachkörper, dessen Vergangenheit zu einer todten Sprache geworden ist, neues Leben einzuhauchen und ihn eine bedeutende Wirkung auf unsere jetzige Muttersprache ausüben lassen, wozu Grimm, Lachmann und ihre Schule in ihren Schriften offenbare, wenn auch noch angefochtene Schritte gewagt haben.

Da nun aber der gegenwärtige Standpunct des germanischen Sprachstudiums an unsern Schulen noch ein sehr niedriger ist, so muß die Methode von dem oben bezeichneten Wege abstrahiren, sie muß die historische Methode ganz aufgeben, ja selbst die rationelle (genetische), da die engl. Sprache in ihrer jetzigen Stellung nicht die Bestimmung haben kann, sich den Principien des deutschen Satzbaues unterzuordnen (wie es Heussi in seiner Anwendung des Becker'schen Systems auf die engl. Sprache gethan hat) und es überhaupt sehr zweifelhaft ist, ob ein und dasselbe abstract logische Schema des Verstandes als Grundlage anderer Sprachen angenommen werden kann; denn eine solche Uniformität des menschlichen Denkens würde ja gerade die charakteristischen Unterschiede der Sprache vermischen. Es bleibt daher nur die synthetische oder empirische Methode übrig, um die engl. Sprache bei ihrer kurzgemessenen Zeit, bei dem Bewußtsein des raschen Fortschritts und der dadurch gesteigerten Wißbegierde von Seiten des Schülers und im Einklange mit ihrem unmittelbaren Nutzen an unsern Schulen zu lehren. Das heißt mit andern Worten: so wie die Sachen gegenwärtig stehen, soll die englische Sprache nicht das Hülfsmittel zur Kenntnis der grammatischen Sprachwissenschaft werden, sondern soll als ein Capital angesehen werden, das so schnell als möglich Zinsen trägt. Darum darf ein Grammatiker nicht des Rückschritts beschuldigt werden, wenn er die dem Schüler aus den alten Sprachen oder aus dem Französischen bekannte und gangbare Disposition zu Grunde legt, so ungenetisch es auch erscheinen mag, mit dem Artikel zu beginnen und mit der Interjection aufzuhören. Durch frühzeitige Benützung des Zeitwortes kann diesem trockenen Sprachgerippe bald Leben und zeugende Kraft eingehaucht werden. Alle jene unentbehrlichen Grundsätze eines methodischen Unterrichtes, als da sind: lückenloses Fortschreiten, beständige Wiederholung, gründliche Durcharbeitung einer klar aufgestellten Regel in zahlreichen praktischen Uebungen, wohlgeordnete Combination alles Vorhergegangenen zum Aufbau des Ganzen, ein einheitlicher Faden, der sich durch das ganze Sprachgebäude von den einfachsten Elementen der Formenlehre bis zur Lehre des vollendeten Stiles hindurchzieht, kurz alle jene pädagogischen Grundsätze, welche in keinem Unterricht, es sei auch der Gegenstand noch so verschiedenartig, fehlen dürfen, müßen auch allen Ernstes auf die Methodik des engl. Sprachunterrichtes angewendet werden, selbst wenn der Lehrer jene „neuen Methoden“ anwenden will, die die „sogenannte“ Grammatik aus dem neueren Sprachstudium zu verdrängen suchten und welche nur speciellen, einseitigen Aushülfsmitteln dienen, die schon lange vor ihrer „Erfindung“ von gewissenhaften Lehrern benützt worden sind; denn schon lange vor der Veröffentlichung dieser Methoden haben Schüler diese Universalmittel anwenden dürfen, schon lange vor Hamilton ließ man nach Locke's System interlinear übersetzen (in England selbst die alten Classiker!), lange vor Robertson oder Ahn ließ der Lehrer ein einziges Stück in die Länge und Breite ziehen und daraus die Regeln deduciren, oder richtete den Unterricht für die geringsten Sprachtalente ohne Rücksicht auf Theorie oder hergebrachte grammatische Disposition ein, lange vor Peipers führten einzelne Lehrer die Idee aus, man müße gleich englisch denken lernen, und dürfe daher keine Rücksicht auf die Verschiedenheit des Sprachgebrauches zwischen der Muttersprache und der fremden nehmen, und also nie vom Deutschen ins Französische oder Englische übersetzen lassen. Alle diese Methoden sind einseitige methodische Versuche, die nur einen Werth und Nutzen haben, wenn sie nebenher getrieben werden und

somit zur praktischen Nutzanwendung der grammatischen Grundlage dienen, die aber nur oberflächliches leisten werden, sobald sie zum Hauptprincip des methodischen Unterrichtes erhoben werden. Je anziehender dem Schüler der grammatikalische Unterricht durch solche Specialitäten gemacht wird, desto besser wird es sein.

Nun giebt es noch eine Specialität, welche bei keiner andern lebenden Sprache so erquicklich und geistig anregend angewendet werden kann, wie bei der englischen — ich meine die der populären Sprachvergleichung. Hier versäume der Lehrer keine Gelegenheit, dem englischen Worte oder Idiom ins innerste Mark zu greifen. Er mache ihn auf die einfachsten Lautverschiebungsgesetze aufmerksam, auf die Verwandlungen der Labialen in Dentale, auf die Schärfung oder Milderung der Vocallaute, untersuche bei der Etymologie der Wörter, ob sie im Deutschen oder Franz. noch denselben Grundbegriff haben (wie wine, water, plough) oder nur Nebenbegriffe sind (wie steer, fowl, voyage, deer), ob der Begriff veredelt worden ist (wie knight, boy) oder erniedrigt (wie craft, dale, knave), ob erweitert (wie large, small, park) oder verengt (wie stark, smile, smart, hive, harbour, deal), ob die deutsche Wurzel bei uns noch Dialekt ist (wie little, schweiz. lützel, almost, fränk. allmeist, barely, schwäb. bärig, look, schweiz. lugen) oder ob veraltete deutsche oder französ. Wörter zu Grunde liegen (wie to carve, kerben, to purchase, altfr. pourchasser, towel, Zwehle, pad, Padde, Kröte, worse, wirsch). Ebenso mache er bei endeavour auf devoir, bei decanter auf Konen abziehen, bei lent auf Lenz, bei sill auf Söller, bei fret auf fressen, bei town auf umzäunten Ort und auf den italien. Ursprung von Wörtern wie pretty (pretto), mad (matto), coward (codardo) aufmerksam, so daß des Schülers Phantasie auf dem allgemeinen Sprachgebiete sich ergehen kann.

Auch kann unser Sprachschatz durch Wiederaufnahme derjenigen Wörter, welche in der engl. Sprache ihre Lebensfähigkeit erhalten haben, bedeutend gewinnen und unsre Sprache von Fremdwörtern gereinigt werden, ohne daß man gerade soweit geht, wie es Volger in seiner deutschen Nomenclatur für die Krystallgestalten gethan hat (wie: ein linkshalbpfriemänderlichrechtes-halbpfriemänderlich-wendelzahntäuschliger-halbsäuligständiger Quarzoberzweckling statt eines combinirten Octaeders und Rhombendodekaeders). Warum sollten wir aber z. B. nicht wieder Wabe (engl. waver) sagen für Oblate, da wir das Wort in Waffel beibehalten haben? warum nicht handsam (engl. handsome) so gut wie kleidsam? Warum Wörter wie Brodem (engl. breath), stauen (to stow), heuern (to hire, so viel als auf das laufende Jahr miethen, was sich ja im Worte ‚heuer' noch erhalten hat, weil (while) für während, schmeißen (to smite), wätschnaß (wet) und so viele andere Ausdrücke veralten lassen, oder Wörter, wie klärlich (clearly), werthen (to value), beeinflussen (to influence), die wir in neuester Zeit in der Journalistik und in Reisebeschreibungen gebrauchen, die aber noch nicht als reine Schriftsprache sanctionirt sind, nicht ebenso gut zu solcher erheben, wie es im Englischen geschehen ist? Schon Niebuhr hat sich beflissen, kurzbündige Ausdrücke dem Englischen zu entlehnen (z. B. „das ganze Jahr rund"). Es würde der Kürze und Kraft der deutschen Sprache manchen Vorschub leisten und so wenig jetzt das Wort „dampfen" (to steam) statt per Dampf fahren lächerlich erscheint, so würden auch Ausdrücke wie „schienen" (to rail) statt per Eisenbahn reisen, „treiben" (to drive) statt kutschiren oder in der Kutsche fahren bald gangbar werden. Erlaubte man der Jugend beim Uebersetzen aus dem Englischen solche Wörter nachzubilden und sie in der Schriftsprache zu verwenden, so könnte unsere Muttersprache von ihrem eigenen Sprößling einen reichen lexikalischen Gewinn ziehen.

Dieser Punct führt uns nun zur englischen Schullectüre überhaupt und wir begegnen zunächst der Frage, welche für die gesammte Schullectüre öfters aufgeworfen worden ist, nämlich ob dem Schüler ein einzelner Schriftsteller oder eine Chrestomathie zur Exposition eingehändigt werden soll. Lange Zeit hat man den Vicar of Wakefield als Textbuch dazu benützt, allein abgesehen davon, daß diese reinste aller Sittenschilderungen eben oft so aus dem Leben gegriffen ist, daß sich manches nicht ohne Anstoß

laut in der Schule übersetzen läßt, ist die Sprache doch hie und da veraltet und jedenfalls in der Stilgattung so gleichmäßig gefärbt, daß ein praktischer Gewinn ebenso wenig daraus erzielt werden kann, als aus dem Télémaque oder dem Charles XII. Wir stimmen daher durchaus der Ansicht zu, welche in dem Artikel „Chrestomathie" in dieser Encyklopädie ausgesprochen worden ist, daß dem Schüler nicht ein einzelnes Werk zur Schullectüre vorgelegt werden soll, weil die lang hinausgesponnene Handlung sein Interesse lähmt, der einseitige Stil besonders bei einer so stilreichen Sprache wie die englische ungenügend bleibt und so manche andere pädagogische Zwecke wie z. B. die zugleichliche Mittheilung des Wissenswürdigen aus Geschichte, Topographie, Biographie u. dgl. nicht dabei verfolgt werden können. Es sind daher zwecklich angelegte Chrestomathieen, in denen der Inhalt allgemein belehrend, geistig anregend ist und in denen so viel als möglich auf das Interesse an dem Lande und dem Volke, dessen Sprache erlernt wird, hingearbeitet wird, höchlichst zu empfehlen. Solche Chrestomathieen dürfen jedoch nicht bloß rein literarischen Zweck verfolgen. Die höhere Schriftsprache, so einfach sie auch ausgewählt werden kann, sollte nicht die Basis der Lectüre bilden, sondern das lebendige Idiom der Sprache, das nirgends so rein und kräftig hervortritt als gerade in den englischen Jugendschriften und welches den sichersten Keim zu der englischen Anschauungsweise und der nationellen Charakteristik legt, ohne welche alle spätere Lectüre, selbst die eines Shakespeare, zur matten Uebersetzung zusammenschrumpft. Kann man die Beispiele in der Grammatik mit der Lectüre selbst verbinden (wie es der Verfasser dieser Zeilen in seiner engl. Schulgrammatik und in seiner mit ihr parallel laufenden engl. Chrestomathie versucht hat), so wird Lectüre und Regelwerk sich gegenseitig um so lebendiger fördern. Erst in einem höheren Cursus kann das literar-historische Interesse berücksichtigt werden, das sich dann organisch an die Schilderung von Land und Leuten, an die Geschichte des Landes und im Engl. noch insbesondere an die herrlichen Parlamentsreden kettet, wozu dann die Poesie den Abschluß bildet.

Diese Lectüre sollte jedoch sich so wenig als möglich mit formalen Sprachanalysen beschäftigen. Schon wegen Erlernung der Aussprache ist es nothwendig, daß so viel als möglich in einer Stunde gelesen und mündlich übersetzt werde. Man muß bei der engl. Sprache in medias res stürzen, um aus ihr einen lebendigen Gewinn zu ziehen. Nie versäume man jedoch die Wörter oder das Idiom durch eine populär gehaltene vergleichende Sprachmethode zu erläutern.

Auch mit den Regeln der Aussprache halte man den Schüler nicht zu sehr auf. Sein Ohr muß geübt werden, der Lehrer darf ihm nur alles deutlich vorsprechen und ihn auf einige Hauptregeln wie z. B. den Einfluß des stummen e, des Accentes u. dgl. aufmerksam machen, er wird allmählich auch diese Schwierigkeit überwinden. Ist es ja überhaupt schwer feste Anhaltspuncte für die engl. Aussprache zu gewinnen. Die Engländer haben keine tonangebende vornehme Welt wie die Franzosen in ihrem Paris. Der Adel ist den größten Theil des Jahres auf seinem Landsitz, spricht dort den provinziellen Dialekt und bringt eine hübsche Färbung desselben in seinen Londoner Aufenthalt. Der Gelehrte legt auch seinen Dialekt nicht ab. Besucht man z. B. Carlyle oder Macaulay, so erschrickt man vor ihrem breiten schottischen Accent, geht man ins Parlament, um dort die Aussprache zu studiren, so spricht der eine dīametrically oppósīte, der andere dīametrically oppósīte, ebenso bald dīrectly, bald dīrectly, either bald ither, bald either, und nun gar in neuerer Zeit das „junge England" mit seiner Verwerfung der Quetschlaute und Annahme des nordbritischen nat-ure, fut-ure, sol-dier. Nicht bessern Raths erholt man sich bei der Kanzelberedtsamkeit; auch hier erkennt man sogleich, ob der Redner aus Devonshire oder Yorkshire, ein Cockney oder ein Westendler ist. Die Engländer haben bei ihrer Hast sich auszudrücken, bei ihren elliptischen Licenzen, bei ihrer Unbeweglichkeit der Lippe, bei ihrem Kehlenorgan und bei ihren an Metropolitangetümmel, Jagdgepeitsch und Meereswellenschlag gewohnten Ohren keine attische Feinheit des Gehöres mehr, bei ihnen dürfte ein Hegelochos unausgespottet γαλῆν statt

γαλῆν' auf der Bühne aussprechen. Daher bespötteln sie auch nie die national accentuirte Aussprache des Ausländers, so daß in England ein Deutscher nicht nur in den gebildetsten Kreisen an der Conversation sich ohne Scheu betheiligen, sondern sogar als Volksredner und in öffentlichen Vorlesungen aufzutreten wagen darf, beides Sachen die ihm in Paris nicht so leicht möglich sind. Darum verwende man nicht zu viel ängstliche Sorgfalt für die Aussprachregeln, der Schüler wird, wenn er unter Engländer kommt, jedenfalls richtiger und anhörbarer sprechen, als wenn er mit seinem in der Schule gelernten Französisch nach Paris kommt, was sich durch die Thatsache bewahrheitet, daß viele Fremde wie Wurm, Freiligrath, Kinkel, Kossuth in England und namentlich Karl Schurz in Nordamerika in öffentlichen Vorlesungen und Meetings auftreten können, ohne wegen ihres Accentes sich Blößen zu geben, was einem Fremden in Paris sehr schwer fallen müßte. Besonders aber lehre man die Aussprache ja nicht nach phonetischer Schriftbezeichnung. Kein System kann die lern- aber nicht lehrbaren Mittellaute darstellen, höchstens durch das Plattdeutsche ließe es sich annähernd bewerkstelligen. Es ist entsetzlich, wenn der Schüler angel wie ehntschöl, I have wie Ei häww, pernicious wie pöhrnischios, nature wie nehtschör und August wie Orgöst aussprechen lernen oder gar aus einem Kaiser (emperor) einen „Empörer" machen soll.

Noch Einen Punct möchten wir berühren, ehe wir diese Betrachtung schließen. Man verlangt gewöhnlich, daß der Schüler eine fremde Sprache sprechen lerne — dies kann die Schule bei ihrer beschränkten Zeit nicht vollständig leisten, wenn sie es nicht auf ein bloßes Parliren absehen will. Geläufig sprechen lernt der Schüler erst, wenn er die Gelegenheit im täglichen Verkehr dazu hat, denn zum Sprechen gehört ein Denken in der fremden Sprache, zum Denken äußere Veranlassung. Allerdings gibt es Lehrmethoden, welche den Schwerpunct des fremden Sprachunterrichts auf die Kunst zu sprechen verlegen und die Sache als etwas so leichtes betrachten, daß sie sogar die Anzahl der Stunden vorausbestimmen, in denen diese Kunst erlangt werden könne. Solche Methoden erzielen aber höchstens die allerniedersten Bedürfnisse des handthätlichen Verkehrs — jene mnemonisch erworbene Papagaiensprache der Touristen, Kellner, Lastträger und Verkehrsbeamten. Zum Denken in der Sprache gehört der lebendige Verkehr mit der Nation selbst, eine zeitweilige Abstraction von der Muttersprache, ein mächtiger äußerer Impuls, der uns so lange beherrscht, bis wir die fremde Sprache nicht mehr stillschweigend übersetzen, sondern sie uns ebenso natürlich und spontan entquillt, wie unsere eigene Sprache. Die Schule leistet genug in der fremden Sprache, wenn sie die Schätze der Literatur erschließt und wenn sie den Schüler für die zukünftige praktische Nutzanwendung befähigt. — Daß diese Erfahrung auch auf dem Gebiete des Französischen gemacht worden ist, beweisen viele Zeugen, man vergl. z. B. Herrig's Archiv für fremde Sprachen, Band XXIII. S. 259.

Literatur. Bei dem ungemein reichhaltigen Stoffe, den die didaktische Literatur der englischen Sprache darbietet, erlaubt uns der Raum nur eine ganz gedrängte Uebersicht, und wir verweisen zur vollständigen Orientirung auf Engelmann's Bibliothek der neueren Sprachen und auf Schmitz's Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen.

Sprachlehrbücher. Diese zerfallen in solche, die die englische Sprache als Muttersprache behandeln und in solche, die für Fremde zur Erlernung derselben bestimmt sind, wobei wir zunächst nur Deutschland zu berücksichtigen haben. Was die ersteren betrifft, so kann man wohl sagen, daß die englischen Philologen in Beziehung auf die wissenschaftliche Grammatik ihrer Muttersprache (sowie auch in Beziehung auf Lexikographie) noch weit von dem Standpunct entfernt sind, den sich die allgemeine und specielle Sprachwissenschaft in Deutschland, Frankreich, Italien, ja selbst in Spanien errungen hat. Besäße England eine Akademie wie die drei letztgenannten Länder, oder hielte die neuere Philologie in England Schritt mit der älteren, die längst den deutschen Forschungen nachzustreben bemüht ist, so wäre gewiß auch für die englische Sprach-

wissenschaft daselbst mehr geschehen. Die englischen Schriftsteller gestehen selbst, daß sie ihren grammatischen Studien nicht viel zu verdanken haben, da sie sich der Regeln ihrer Sprache nur gelegentlich, während ihrer classischen Studienzeit oder durch Lectüre und Umgang mit der gebildeten Welt bewußt geworden seien.*)

Die frühesten Versuche, die englische Sprache auf ein grammatisches System zurückzuführen, nahmen, wie überall sonst, die alten Sprachen zur Grundlage, dabei stellten sie sich aber auch die Aufgabe, die noch im Elisabeth'schen Zeitalter so unsichere und willkürliche Orthographie in feste Regeln zu bannen. Wichtig in dieser Beziehung sind die Grammatiken eines Sir Thomas Smith, Sir John Cheke, Bullokar, Mulkasters und hauptsächlich des Dramatikers Ben Jonson, der sein Werk sogar zum Nutzen der Fremden bearbeitete (The English Grammar made for the Benefit of all Strangers, London 1640). Bis auf die neueste Zeit hat diese letztere Grammatik sich an vielen Unterrichtsanstalten erhalten. Der erste, der die englische Sprache auf ihre eigene naturgemäße Entwicklung zurückführte, war Dr. Wallis, der berühmte Mathematiker und einer der Gründer der Londoner Royal Society. Seine Grammatik, welche 1653 erschien, ist lateinisch geschrieben und ein Exemplar wurde an alle gelehrten Gesellschaften in Europa übergeben.

Bald wurde nun auch von philosophischer Seite aus auf den Organismus und die logische Exposition der englischen Sprache aufmerksam gemacht, so namentlich von Bishop Wilkins (1662) in seinem „Essay towards a Philosophical Language“ und Locke (1687) in seinem berühmten „Essay on the Human Understanding“. Erst im Jahr 1710 richtete Sir Richard Steele, der bekannte Essayist, der durch seinen Spectator, Guardian und Tatler in Verbindung mit Addison so großen Einfluß auf den englischen Stil ausübte, die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Nothwendigkeit des grammatischen Studiums der Muttersprache, indem er in Verbindung mit John Brightland gegen den Zwang eiferte, den man der englischen Sprache anthue, indem man sie „in die Folterwerkzeuge der lateinischen Sprache spanne und sie darin beichten lasse.“ Das Resultat war die so lange als Auctorität betrachtete Grammar, welche Brightland 1711 der Königin Anna gewidmet hatte, in welcher zuerst eine logische Anordnung und Analyse der Redetheile versucht wurde. Wiederum trat ein Stillstand von einem halben Jahrhundert ein bis zu der concisen grammatischen Abhandlung, welche Dr. Samuel Johnson seinem Dictionary voranstellte und bis zu den geistreichen Definitionen, welche Harris in seinem Hermes aufstellte. Große Berühmtheit erlangte im Jahr 1761 Dr. Priestley durch seine „Rudiments of English Grammar,“ ein Werk voll scharfsinniger Ideen und kritischer Präcision, in welchem zuerst das wahre Idiom des modernen Englisch festgesetzt wurde. Ein Jahr darauf erschien Bishop Lowth's „Introduction,“ dem man aber später den Vorwurf machte, daß er zu viel von dem älteren sächsischen Idiom verworfen und der allzusehr latinisirenden Sprachweise des Dr. Johnson gehuldigt und die einfachen Wurzelwörter durch die Endungen auf ation, ition, otion und ution geschwächt habe. Dagegen hat er sich viele Verdienste um die Feststellung der englischen Syntax erworben und man betrachtet mit Recht Wallis, Brightland, Priestley und Lowth als die Väter der grammatischen Literatur. Von den späteren Werken sind für den Sprachforscher und Lehrer noch die folgenden wichtig**): Baker's Remarks on the

*) Wir verweisen auf Harrison, Rise, Progress and present Structure of the English language, welcher deutlich auseinander setzt, daß die vortrefflichsten engl. Schriftsteller ihre Muttersprache nie ohne beständige Verstöße gegen die grammatische Richtigkeit anwenden. „Mit der alleinigen Ausnahme Wordsworth's, der eine lobenswerthe Aufmerksamkeit auf die Reinheit und Genauigkeit seines Englisch verwendet hat, giebt es keinen einzigen gefeierten Schriftsteller der Neuzeit, der zwei Seiten nacheinander geschrieben hätte, ohne irgend einen groben Fehler gegen die Grammatik zu begehen.“

**) Eine vollständige Liste der in England erschienenen englischen Grammatiken bildet den Anhang II. zum zweiten Theil meiner englischen Schulgrammatik. D. Verf.

English Language (1770); James Burnet's „Origin and Progress of Language“ in 6 Bänden (1773—1792); Dr. Beattie's Theory of Language und Blair's „Lectures on Rhetoric“ (1783); Noah Webster's (in Amerika) „Grammatical Institute“. Das größte Aufsehen machte Horne Tooke's „Diversions of Purley“ (1786—1805), in welchem Werk zum erstenmal die Bedeutung des englischen Idioms durch etymologische Forschungen ins Licht gesetzt wurde. Er betrachtet Nomen und Verbum als die einzigen wesentlichen Redetheile und nennt alle übrigen Epea Pteroenta — Wörter, durch die die Sprache ihre Flügel erhält. Die größte Popularität als Schulgrammatik erhielt jedoch Lindley Murray's English Grammar (1795) durch ihre klare Exposition, ihre Menge charakteristischer Beispiele und ihre zum logischen Denken auffordernden Uebungen. Die Syntax beruht jedoch auf mehreren irrigen Voraussetzungen, welche in dem für englische Sprachforscher so wichtigen Werke des Dr. Crombie „The Etymology and Syntax of the English Language“ (1802) auf die richtigen Grundlagen zurückgeführt worden sind. Es folgen nun eine große Anzahl von Grammatiken, von denen wir nur die von Hazlitt (kritisch), Cobbet (politisch) als populär geworden bezeichnen wollen. Erst in den vierziger Jahren bekam das grammatische Studium einen neuen Impuls durch die Einführung des Becker'schen Systems (James, „The Elements of Grammar according to Dr. Becker's System“ 1847) und durch die Anwendung der Grimm'schen historischen Entwickelung, welches große Verdienst Latham in seinem jetzt erst in den höheren Bildungsanstalten zur Geltung gelangenden Werke „The English Language“ sich erworben hat. Becker wurde für englische Schulen als zu complicirt gefunden und seine Nomenclatur ist im Englischen geradezu unübersetzbar, weswegen er von Latham jetzt ganz verdrängt worden ist.

Was nun die Literatur der in Deutschland erschienenen englischen Grammatiken betrifft, so waren im vorigen Jahrhundert zwei hauptsächlich im Gebrauche, Theodor Arnold's Englische Grammatik (Jena 1718) und John King „Der getreue englische Wegweiser“ (elfte Auflage 1795) mit Grammatik, Wörterbuch, Dialogen, Lesestücken, Sprichwörtern und Kaufmannsbriefen, ein praktisches Buch, aus welchem unsere Großväter ihre dürftige Kenntnis des Englischen schöpften. Auf diese folgte im Jahr 1802 die englische Grammatik des Prof. Wagner (zu Marburg), welche in ihrer Umarbeitung im Jahr 1819 ihre praktische Nützlichkeit einbüßte, dagegen an Vollständigkeit der Syntax, Reichhaltigkeit der citirten Beispiele und theoretischer Methodik gewann. Sie galt lange Zeit als das beste wissenschaftliche Lehrbuch und ist in ihrer neuesten Ausgabe (1857) von Prof. Herrig wesentlich verbessert worden. Große Verbreitung fanden gleichzeitig auch die theoretisch-praktischen Grammatiken eines Lloyd, Williams, J. F. Arnold, Moritz, Crabb, Flügel, Knorr, Wahlert und Rothwell, sämmtlich der empirischen Methode angehörend. Die genetische Methode entwickelte zuerst Heussi (1846) in seiner labyrinthischen Grammatik „mit Berücksichtigung der neueren Forschungen auf dem Gebiete der allgemeinen Grammatik,“ mit ihren 938 Paragraphen über Satzbau und Satzerscheinungslehre und ohne alle Uebungsstücke. Viel einfacher verfährt nach dem Becker'schen System Fölsing in seiner auch praktisch brauchbaren Grammatik. Den ersten Versuch, Grimm's historische Methode auf das Studium der englischen Sprache anzuwenden, hat Fiedler (1850) in seiner „Wissenschaftlichen Grammatik der englischen Sprache“ gemacht. Leider hat ihn der Tod ereilt, ehe er sein Werk vollenden konnte. Es wäre zu wünschen, daß auf dieser Grundlage fortgebaut würde, wenn auch voraussichtlich nicht dieselben schnellen Resultate für die Methode daraus erzielt werden können, welche Diez in so kurzer Zeit für die Umgestaltung der französischen Grammatik hervorbrachte. So lange aber die Grundlage der historischen Grammatik fehlt, werden diejenigen Lehrbücher sich für die höheren Schulzwecke am förderlichsten erweisen, welche den Mittelweg zwischen der empirischen und genetischen Methode einschlagen und das sprachvergleichende Princip nur auf die Idiomatik anwenden. Diesen Weg schlugen in neuerer Zeit ein Schmitz, Kotzenberg, Behn-Eschenburg und der Unterzeichnete.

Sogenannte Conversationsgrammatiken lieferten Gaspey und Eulenstein. Endlich sind die sogenannten Methoden eines Hamilton, Jacotot, Ahn, Ollendorf, Munde, Robertson u. A., wie schon oben erwähnt, auch für die englische Sprache angewendet worden.

Unter den Lesebüchern verfolgen einen höheren literarischen Zweck (außer der allzu umfangreichen Sammlung von Ideler und Nolte) Herrig, Handbuch der englischen Literatur, Schütz, englisches Lesebuch, Ascher, Handbuch der neuesten englischen Literatur und des Unterzeichneten Study and Recreation, Chrestomathie in zwei Cursus.

Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische sammelten Callin, Herrig.

Von Wörterbüchern sind zu nennen a) größere: Hilpert (1828), mit vielen etymologischen Hypothesen, Flügel (1847), recht brauchbar, aber sehr theuer (14 Thlr.), Grieb (1842—47), mit Aufnahme schottischer Wörter zur Lectüre Walter Scott's und das neueste von Ivory Lucas, das vollständigste, aber bis jetzt nur im englisch-deutschen Theile vollendet. Alle diese Lexika lassen noch viel zu wünschen übrig, es fehlen die knappen Definitionen, welche nach dem Beispiele Mozin-Peschier's in der Originalsprache gegeben werden sollten, die Synonymik, die Phraseologie, die Etymologie nach dem jetzigen Standpuncte der vergleichenden Sprachwissenschaft, die Berücksichtigung der poetischen Literatur, die Ergänzung durch Aufnahme der allerneuesten Wortbildungen und Wortbedeutungen, das Glossarium für obsolete Ausdrücke, und so manches andere, was der Sprachforscher, der Literaturfreund, der Uebersetzer und der Lehrer noch so schmerzlich vermissen muß. Freilich stehen die Engländer in der Lexikographie selbst noch weit zurück, denn weder Johnston noch Walker, weder Craig noch Todd können der Neuzeit genügen, nur der Amerikaner Webster darf einigermaßen auf Vollständigkeit Anspruch machen. b) Kleinere, den Schülern zu empfehlende Wörterbücher sind die von Kaltschmidt, Flügel (Auszug) und hauptsächlich das von Thieme (3 Thlr.). Ein phraseologisches Handwörterbuch lieferte Melford (1852).

Gesprächbücher lieferten Williams, Flaxman, Fries, Busch (1855), Reinhardt (Handelsgespräche) und der Unterzeichnete (Sprechschule 1859).

Briefsammlungen veranstalteten Fick (1809), Sadler (1833), und der Unterzeichnete (1857). Kaufmännische Briefe: Flügel, Feller, Anderson und Hedley.

Synonymik. Crabb, Graham, Talbot, Whately.

Englische Literaturgeschichte. Außer denen in allgemeinen Literärgeschichten (von Bouterwek, Gräße, Fr. Schlegel, Mundt ꝛc.). In englischer Sprache: Chambers, Craig, Hallam. In deutscher: Behnsch (Gesch. d. engl. Sprache 1853), Weishaupt (Entwicklung d. engl. Sprache 1850), Büchner (Gesch. d. engl. Poesie), Spalding (Gesch. d. engl. Lit. aus dem Engl. übersetzt 1854), Scherr (Gesch. d. engl. Lit. 1854), Hettner (Lit.-Gesch. des 18. Jahrh. 1856).

Zeitschriften. Herrig's Archiv für das Studium der neueren Sprachen. — Atlantis (wieder eingegangen). — Prof. Ebert's Jahrbuch für romanische und englische Literatur.

Gesellschaften. Die Berliner Gesellschaft für das Studium der neuern Sprachen, deren Abhandlungen in Herrig's Archiv erscheinen.*) **Ludwig Gantter.**

Entfernung vom Amt, Entlassung, s. Disciplinarverfahren.

Entlassung (der Schüler, vergl. die Artikel Aufnahme, Austritt). Die Entlassung ist entweder eine ordentliche, wenn sie zur geregelten Zeit und in der gewöhnlichen Form geschieht, oder, wenn beides nicht der Fall ist, eine außerordentliche. Die gewöhnliche Form ist dann nicht beobachtet, wenn die beiden Factoren, deren Zusammenwirken zur Entlassung erforderlich ist, nicht einstimmig sind, die Entlassung somit eine unfreiwillige ist.

*) Der Unterricht im Englischen ist verhältnismäßig neu; die Ansichten darüber bedürfen daher bis zu völliger Abklärung noch weiterer Discussion, weshalb wir keinen Anstand genommen haben, obigem auf einer begeisterten Auffassung des Gegenstandes beruhenden Art. Raum zu gewähren. D. Red.

Eine unfreiwillige Entlassung nun ist nur in solchen Lehranstalten denkbar, für deren Besuch eine Zwangspflicht nicht besteht, also in Privatschulen oder höheren Lehranstalten. Diejenigen Volksschulen aber, welche zu frequentiren das Gesetz einen Zwang auferlegt, dürfen Schüler, welche sie aufnehmen müßen, auch nicht entlassen; sie haben die Verpflichtung, die Aufgenommenen zu behalten und fortzuführen, sofern sie überhaupt nicht eine besondere Fürsorge von Seiten der Gesellschaft in Anspruch nehmen wie z. B. Verbrecher oder solche, die durch eine mangelhafte Organisation gehindert sind, dem Schulunterricht zu folgen (Cretinen, Taubstumme). Dagegen kann eine Entlassung zu außergewöhnlicher Zeit auch in Volksschulen stattfinden, wenn Kinder weggenommen werden wollen, um anderweitig unterrichtet zu werden, sei es wegen Abzugs der Eltern oder wegen Krankheit oder Religionswechsels oder weil die Eltern den Kindern den Unterricht der Volksschule anderwärts oder auf anderem Wege wollen zu Theil werden lassen. In diesem Falle kann die Entlassung zu jeder Zeit geschehen; es liegt aber in der Verpflichtung des Schulvorstandes, sich zu vergewissern, daß für den entlassenen Schüler der Unterricht der Volksschule genügend ersetzt werde. Entlassungsscheine können also solchen Schülern nur in beschränkter und bedingter Weise d. h. mit Beziehung auf die zurückgelegte, nicht aber auf die ganze Schulzeit ertheilt werden.

Dagegen kann an Privatlehranstalten oder höheren Schulen, welche zu besuchen niemand gesetzlich genöthigt ist, welche vielmehr nicht allgemeine, sondern besondere wissenschaftliche und pädagogische Zwecke verfolgen, eine außerordentliche Entlassung jeder Zeit stattfinden. Eine unfreiwillige Entlassung ist hier nicht nur gestattet, sondern kann auch im Interesse der Anstalt liegen (unter Umständen auch gesetzlich vorgeschrieben sein), sobald nämlich der Fall eintritt, daß ein Individuum seine Zwecke in der Anstalt nicht erreicht, oder das Bestehen und Gedeihen der Anstalt gefährdet. Eine solche Entlassung kann je nach dem Grade der vorliegenden Verschuldung auch unter verschärfenden Formen als Ausschließung, Ausstoßung (Rejection, vgl. d. Art. Schulstrafen) oder mit der Folge verfügt werden, daß die Aufnahme des Entlassenen an eine andere gleichartige öffentliche Anstalt erschwert oder verboten wird (vgl. d. Art. „Aufnahme", I. S. 312). Das Abgangszeugnis (Entlassungsschein), welches unter allen Umständen zu ertheilen ist, wird unter solchen Verhältnissen besonders wichtig, weil bei einer außerordentlichen Entlassung vor Absolvirung des Curses der Schüler damit sich auszuweisen hat, wie er sich in der bisher besuchten Anstalt gehalten und unter welchen Umständen er dieselbe verlassen hat.

Die ordentliche Entlassung eines Schülers nun geschieht zu einer bestimmten Zeit, unter gewissen Voraussetzungen, welche wir zusammenfassen können in der Formel: Erreichung des Schulzieles, und in einer gewissen Form, wobei theils die Verhältnisse der Volksschule, theils die der höheren Schule ins Auge zu fassen sind.

Die Zeit der Entlassung der Schüler aus der Volksschule bewegt sich zwischen der Grenze des 12. und 16ten Jahres. In denjenigen Ländern indessen, in welcher die Entlassung aus der Schule schon so frühe erfolgt, wie in Oesterreich, der Schweiz, besteht dabei eine Zwangspflicht, bis zum 14. oder 15ten Jahre die Repetirschule (in der Schweiz), oder die Sonn- und Feiertagsschule (in Oesterreich) zu besuchen, eine Verpflichtung, welche in Betreff der Sonntagsschule übrigens auch in solchen Staaten, welche die Schulpflichtigkeit länger, bis zum 13. oder 14. Jahre erstrecken, besteht, und zwar zum Theil lange, wie z. B. in Württemberg, bis zum 18. Jahre. In Anhalt-Dessau, Holstein, Kurland geschieht die Entlassung im 15. und 16. Lebensjahre der Kinder. Bei weitem in den meisten Staaten Deutschlands ist aber das 14. Lebensjahr als Grenze festgestellt. Hiebei wird in manchen Ländern (Sachsen-Meiningen, Baden) eine Ausnahme zu Gunsten der Mädchen gemacht, welche ein Jahr früher entlassen werden als die Knaben. Man begründet diese Ausnahme durch die Rücksicht auf das frühere geistige und physische Reifen der Mädchen. Nach unserer Erfahrung tritt in Deutschland der Unterschied zwischen Knaben und Mädchen in Beziehung auf die Zeit der Reife

keineswegs so stark hervor, daß dadurch eine frühere Entlassung der Mädchen aus der Schule begründet wäre, deren Ausbildung dadurch jedenfalls wesentlich verkürzt würde, daß sie dasjenige Jahr in der Schule nicht mehr zuzubringen hätten, in welchem gewöhnlich die meisten Fortschritte gemacht werden. Wir können uns daher nicht für diese Maßregel erklären. Für die Entlassung der Kinder aus der Schule überhaupt aber scheint uns das 14. Lebensjahr der geeignete Zeitpunct. Gegen eine frühere Entlassung der Kinder müßen wir aufs bestimmteste protestiren. Die Erfahrung zeigt, daß die Mehrzahl der Kinder das vorgesteckte Schulziel, in religiöser Erkenntnis, Schreiben, Lesen, Rechnen bis zum 14. Jahr eben erreicht, daß viele dieses Ziel kaum erreichen und daß Kinder, die vor dieser Zeit entlassen werden, sowohl an Kenntnissen als auch an geistiger Entwicklung überhaupt in einer Weise zurückstehen, die sich mit den Anforderungen nicht vereinigen läßt, welche Kirche und Staat, überhaupt die Cultur der Zeit auch an den gewöhnlichen Bürger stellen. Eine weitere Erwägung verdient die Frage, ob die Zeit der Entlassung aus der Schule nicht weiter hinaus, in das 15. oder 16. Lebensjahr sollte verlegt werden. So sehr sich diese Maßregel empfehlen würde, wenn man von der Rücksicht auf das ausgeht, was die Schüler alles noch lernen könnten, so wenig läßt sich eine solche Bestimmung in die Verhältnisse und Ordnungen des praktischen Lebens einfügen. Es kann dem gewöhnlichen Landmann und Handwerker nicht zugemuthet werden, seine Kinder in einem Alter noch zum regelmäßigen Schulbesuch anzuhalten, in welchem sie ihm im Geschäft und Hauswesen sehr nützlich und oft fast unentbehrlich zu werden anfangen. Wenn man daher die Ueberzeugung haben darf, daß die Schüler der Volksschule bis zum 14. Lebensjahre für ihre künftige Lebensstellung genug lernen, so muß man abschließen, eine Grenze ziehen und nicht im Hinblick auf den noch vorhandenen unermeßlichen Wissensstoff Einrichtungen treffen wollen, welche in die vorhandenen Lebensverhältnisse tief einschneiden. Das natürlichste Auskunftsmittel scheint uns in den Repetirschulen, wie sie in der Schweiz freilich mit zu frühem Anfang eingeführt sind, oder in den Sonn- und Feiertagsschulen, beziehungsweise den Fortbildungsschulen zu liegen. Während der Schüler im ganzen seinem praktischen Berufe heimgegeben und aus der Schule entlassen wird, widmet er noch einige, sonst verlorene Stunden der Befestigung oder Vermehrung und weiteren Ausbildung der errungenen Erkenntnis.

Was den Termin der Entlassung betrifft, so verweisen wir hier auf das bei dem Art. Aufnahme I. S. 305 hierüber Bemerkte. Der Termin der Entlassung richtet sich natürlicherweise nach den Terminen für die Aufnahme. Derselbe wird daher analog den Terminen des Eintritts ein einmaliger oder zweimaliger sein. A. a. O. sind übrigens auch Ausnahmen von diesem Kanon angeführt.

Bei Berechnung des Lebensalters der zu entlassenden Kinder treten ebenfalls die gleichen Modalitäten ein, wie bei Berechnung des Lebensalters bei der Aufnahme (s. Bd. I. S. 306 u. 307). Dieselbe richtet sich theils nach den festgesetzten Terminen (Kalenderjahr, Ostern, Pfingsten, Michaelis 2c.), theils nach den für die Berechnung maßgebenden Ausdrücken, welche bald mehr bald weniger genau und bestimmt lauten. Es ist hiebei nicht zu vermeiden, daß je nachdem die Entlassung einmal oder zweimal im Jahr stattfindet, für das Alter der Schüler eine Differenz von fast einem halben, beziehungsweise fast von einem ganzen Jahre sich herausstellen kann.

Die ordentliche Entlassung eines Schülers aus der Volksschule ist übrigens nicht nur an eine gewisse Zeit gebunden, sondern setzt auch die Erreichung des Schulzieles voraus. Als dieses Schulziel wird in preußischen Verordnungen (vgl. Kirsch I. S. 338) angegeben: daß das Kind die Hauptlehren seiner Religion mit dem Gedächtnis und dem Verstand gefaßt habe, ohne Anstoß Gedrucktes und Geschriebenes lesen, nothdürftig schreiben und die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Rechnungsaufgaben, was die einfachen betrifft, im Kopfe, die zusammengesetzten auf der Tafel rechnen könne. Ob dieses Schulziel erreicht sei, soll theils durch eine besondere Prüfung, welche der Pfarrer vorzunehmen hat, erhoben werden, theils aber wird — und dies ist wohl

meistens der Fall — das Urtheil darüber zugleich mit der Entscheidung über Zulassung zur Confirmation ausgesprochen, so daß die zur Confirmation Zugelassenen eben damit auch als entlassungsfähig bezeichnet sind. Das Zurückhalten von Schülern, welche vermöge ihres Alters entlassungsfähig wären, aber das Schulziel nicht erreicht haben, ist jedoch in verschiedenen Staaten, um Willkür und Parteilichkeit abzuschneiden, unter schützende Vorschriften gestellt, welche theils darin bestehen, daß den Ortsbehörden die Entscheidung darüber entzogen ist (wie in Baden, Holstein), theils darin, daß bei entschieden mangelnder Befähigung und geistiger Schwäche Schüler im gesetzlichen Alter auch bei unzureichender Reife entlassen werden können, wenn anzunehmen ist, daß auch fortgesetzter Schulbesuch ihnen keinen Gewinn bringen werde (so im K. Sachsen und Preußen).

Daß die Form der Entlassung aus der Schule eine feierliche ist, ergiebt sich da, wo dieselbe mit der Confirmation oder einer Prüfung zusammentrifft, von selbst. Es wird sich übrigens der gewissenhafte und treue Lehrer, dem sein Beruf Herzenssache ist, auch ohne solche Veranlassung von selbst gedrungen fühlen, wenn er nun eine Anzahl von Schülern aus der Schule hinziehen läßt, ihren Abschied zu einem hervorragenden Momente im Leben der Schule zu machen und vor versammelter Schule ernste und freundliche Worte an die abgehenden zu richten, ihnen die verlebte Schulzeit nochmals eindringlich zu vergegenwärtigen und sie für ihren künftigen Lebensweg unter Gebet und Gesang dem göttlichen Schutze zu empfehlen.

In vielen Ländern werden bei Entlassung aus der Schule oder aus der Sonntagsschule Entlassungsscheine (auch Confirmationsscheine) entweder einfach oder in der Form von Schulzeugnissen ertheilt, so in Oesterreich, Preußen, Bayern, Sachsen, Baden, Nassau. In Bayern sind diese „Entlaßscheine", welche beim Austritt aus der Werktagsschule ertheilt, in der Feiertagsschule aber bis zur Entbindung von der Feiertagsschulpflicht fortgeführt werden, ein nothwendiges Erfordernis bei Verheirathungen und bürgerlichen Niederlassungen (s. d. Art. Bayern, I. S. 429 und Kirsch S. 342 f.).

Die ordentliche Entlassung der Schüler aus höheren Lehranstalten geschieht, nachdem der Lehrcurs absolvirt und die Classen bis zur obersten durchlaufen sind. Ausnahmen können hier stattfinden in Folge gesetzlicher Bestimmung, wenn wie z. B. in Württemberg, da eine zu Erstehung der Maturitätsprüfung berechtigende Altersstufe festgesetzt ist, auch solche, welche den Gymnasialcurs nicht absolvirt haben, von der Anstalt, welche sie übrigens für reif erklärt haben muß, entlassen werden können. Eben so findet in Preußen vor Absolvirung des Gymnasialcurses eine gesetzliche Entlassung von Secunda aus für solche Schüler statt, welche zu gewissen Berufsarten z. B. dem Postdienst 2c. übergehen wollen. Anderwärts geschieht das Gleiche, die Entlassung der Schüler vor Absolvirung des Gymnasialcurses in besonderen Fällen durch Dispensation (vgl. d. Art. Abgangsprüfung unter „Prüfung"). Eine solche früher stattfindende Entlassung, mag sie nun im Wege der Dispensation geschehen, oder gesetzlich gestattet sein, ist freilich nicht geeignet, die Maxime, daß die Erstehung eines vollständigen Curses zur Entlassung erfordert werde, in Ansehen und Geltung zu erhalten und die Erfahrung zeigt, daß die obersten Classen solcher Gymnasien in den letzten Semestern deshalb stark entvölkert sind. Allein einmal scheint die Erstehung eines vollen Gymnasialcurses nicht für alle Schüler erforderlich, sodann haben die Lehrer, sofern ihnen die Erklärung über die Reife der zu entlassenden anheimgegeben oder bei der Prüfung der abgehenden eine überwiegende Mitwirkung gestattet ist, die Entscheidung meistens in ihrer Hand, endlich muß doch darauf Bedacht genommen werden, daß die Entlassung der Schüler von einem Gymnasium zum Behufe des Uebertritts auf die Universität nicht allzusehr erschwert werde gegenüber von solchen, welche sich die Legitimation zu akademischen Studien auf anderem Wege als durch einen geregelten Gymnasialunterricht erwerben wollen. Es könnte sonst der Fall eintreten, daß solche Schüler,

denen das Gymnasium die Entlassung erschwert, dasselbe ein Jahr oder ein Semester früher verlassen, was ihnen ja nicht verwehrt werden kann, ihre Studien privatim fortsetzen und von der Privatvorbereitung aus, sofern dies gestattet ist, die Legitimation zu akademischen Studien sich erringen. Es wäre damit fast eine Art von Prämie auf diejenige Art der Vorbereitung zu akademischen Studien gesetzt, wobei das Durchlaufen eines Gymnasialcurses umgangen würde. So lange aber überhaupt der Uebertritt auf die Universität an zwei Jahresterminen, an Ostern und im Herbst, erfolgen kann, ist eben damit auch angezeigt, daß die Entlassung von den Gymnasien zweimal im Jahre stattfinden wird, das einemal somit zu einer Zeit, in welcher der Gymnasialcurs nicht vollständig absolvirt ist [sofern nicht das einemal bloß überreife Primaner zugelassen werden sollen. D. Red.]. Weiteres s. unter „Prüfung." Hier handelt es sich von der ordentlichen Entlassung der Schüler aus höheren Lehranstalten, für welche kein anderer Termin bestehen kann als das Ende des Schuljahrs und die Zeit, da der Lehrcurs vollständig absolvirt ist. Altersgrenzen, wie in der Volksschule, können hier nicht festgestellt werden, da der Einzelne wegen besonderer Befähigung oder früheren Eintritts den Curs früher absolviren kann, während ein anderer aus verschiedenen Gründen im Gange seiner Studien aufgehalten oder zurückgeschoben wird. Aber das Schulziel muß auch hier erreicht sein, die ordentliche Entlassung muß erfolgen, indem der Schulvorstand die Erklärung abgiebt, der zu Entlassende habe denjenigen Grad geistiger Entwicklung (Reife) erlangt, welchen die Anstalt überhaupt gewährleisten kann. Diese Erklärung wird in den ordentlichen Abgangszeugnissen, sei es in Form eines Zeugnisses, welches ins einzelne geht, sei es in einem allgemeinen Urtheil über die Stufe geistiger Entwicklung, welche der Abgehende erreicht hat, niedergelegt.

Wenn nun eine größere, mit reichen Lehrkräften und Lehrmitteln ausgestattete Anstalt eine größere Zahl von Schülern, die ihr meist wohl lange angehört und gleichsam ein Familienrecht in derselben erworben haben, zu einem höheren Berufe entläßt, so liegt es in der Natur der Sache, daß dieser Act der Entlassung ein feierlicher, für die Anstalt Epoche machender ist. Es ist dies gewiß der geeignete Moment, in welchem die Anstalt im Angesichte des Publicums, welches sich für die Zwecke derselben interessirt, Zeugnis ablegt von ihren Leistungen, theils dadurch, daß die Schüler das Beste, was sie haben, vorlegen oder vortragen, theils dadurch, daß die Lehrer ein Document ihrer Studien unter das Publicum gelangen lassen (Programme) und der Vorstand oder ein Lehrer über ein Thema des höheren Unterrichts und der Pädagogik in feierlicher Versammlung von Lehrern und Schülern, Eltern, Freunden und Gönnern der Anstalt sich ausspricht. Es ist Sorge dafür zu tragen, daß solche Acte durch den Anstand, die Würde und Feierlichkeit, welche sie umgiebt, als hervorragende, den gewöhnlichen Gang des Schullebens unterbrechende Momente bezeichnet werden, bei welchen die Erinnerung gerne verweilt. Andererseits wird eine weise Leitung und Anordnung zu verhüten wissen, daß die Feierlichkeit nicht in eine Schaustellung ausarte, welche die Eitelkeit der Eltern und Schüler kitzelt, während sie von andern mit Gleichgültigkeit, wo nicht mit bitterer und feindseliger Gesinnung betrachtet wird (vgl. d. Art. Director S. 10.).

Auf höhere Lehranstalten von geringerem Umfang und untergeordneter Bedeutung z. B. Pädagogien, Progymnasien, Bürger-, Real- und Lateinschulen findet das Bemerkte je nach deren Organisation eine beschränkte Anwendung. Wo nur einzelne Schüler zu entlassen sind, da wird die öffentliche Feierlichkeit zu einer Angelegenheit der Privatseelsorge, welche der Lehrer mit dem Schüler abzumachen hat. Von Einhaltung der Termine und Altersgrenzen, von Erreichung des Schulziels kann in diesen Anstalten nur in so fern die Rede sein, als sie, was freilich überall zu wünschen, aber eben nicht überall durchzuführen ist, eine feste Organisation und einen bestimmten Abschluß nach außen haben. **Hirzel.**

Entwicklung. 1) Wichtigkeit dieses Begriffs. Es hat fast jede Zeit ihre bestimmten Kategorieen, die sie auf ihr Denken und Thun, auf ihr Dichten und Trachten

in Anwendung bringt, um sich zu begreifen und sich fortzubilden. Vor etwa hundert Jahren war es die Kategorie der Aufklärung, welche die damalige Zeit in solchem Grade beherrschte, daß man jene Periode, in der Friedrich der Große regierte, die Zeit der Aufklärung nannte und auch in der Erziehung vor allem darnach strebte, die Jugend aufzuklären (vgl. d. Art. Aufklärung). Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts kam die Aufklärung nach und nach in Miscredit und die Kategorie der Humanität wurde namentlich durch Herder, den Apostel der Humanität, in den Vordergrund des Zeitbewußtseins gerückt. Richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die gegenwärtige Zeit, so werden wir finden, daß der Begriff der Entwicklung eine ganz besondere Wichtigkeit hat sowohl für das menschliche Leben im allgemeinen als insbesondere auch für das Gebiet der Erziehung und der Bildung. Man trägt diesen Begriff bereits fast auf alles über, was der Mensch nur irgend kennt und hat; man glaubt die Erscheinungen des natürlichen und geistigen Lebens erst dann recht zu begreifen, wenn man ihre Entwicklung erkennt und glaubt, daß jedes lebendige Wesen nur dann das Ziel seiner Vollkommenheit erreicht, wenn es sich seiner Natur gemäß entwickelt. Man sucht sowohl jede einzelne Pflanze und jedes einzelne Thier, als auch die Gesammtheit der Pflanzen und der Thiere — das Pflanzenreich und das Thierreich — besonders dadurch zu erkennen, daß man die Entwicklung dieser Wesen von ihren einfachsten Elementen bis zu ihrer vollkommensten Organisation verfolgt. Was aber das geistige Leben betrifft, so ist es schon nicht mehr ungewöhnlich, daß man die ganze Geschichte der Menschheit als einen großartigen Entwicklungsproceß von der Natur zur Freiheit zu fassen sucht. Eben so legt man in der Betrachtung des einzelnen Menschenlebens ein entscheidendes Gewicht auf die Entwicklung, zunächst auf die leibliche und sodann und vorzüglich auf die geistige und nicht bloß auf die Entwicklung des Menschen in seiner Totalität, sondern auch auf die Entwicklung jeder einzelnen Kraft derselben, wie des Verstandes, des Willens, des Gefühls, des Gedächtnisses und der Einbildungskraft. Selbst von den höchsten Erzeugnissen und Gütern des menschlichen Geistes — von der Kunst, der Wissenschaft und der Religion sagt man mit Recht, daß sie ihre Entwicklung haben und die Geschichte dieser Sphären besteht in einer gründlichen Darlegung ihrer Entwicklung von Stufe zu Stufe. Darum steht denn dieser Begriff der Entwicklung nun auch in dem innigsten Zusammenhange mit der Erziehung, dem Unterrichte und der Bildung der Jugend — ja die ganze Bildung des Menschen kann als eine Entwicklung desselben bezeichnet werden und eben so kann man einen naturgemäßen Unterricht als eine Entwicklung der Lehrgegenstände bezeichnen. — Aus diesen Andeutungen geht hervor, von welcher Bedeutung der Begriff der Entwicklung für das System der Pädagogik ist oder doch werden könnte.

2) Allgemeines Wesen der Entwicklung. Obgleich die Entwicklung ein Proceß ist, der in der Zeit vor sich geht, so unterscheidet sie sich doch von der bloßen Veränderung oder von dem bloßen Werden aufs bestimmteste. Nicht alles, was entsteht, sich verändert und vergeht, entwickelt sich deshalb; vielmehr kann ein Wesen sich in einer Weise verändern, die der Entwicklung, welche von Haus aus in der Natur desselben gelegen hätte, schnurstracks entgegengesetzt ist. Wenn der böse Mensch z. B. von einer bösen Handlung zur andern fortschreitet, so bewirkt er dadurch sowohl in sich selbst, als in andern die größten Veränderungen; aber eine Entwicklung bringt er weder in sich noch in andern hervor; vielmehr hemmt er die naturgemäße und vernünftige Entwicklung, ja er schwächt und zerstört vielleicht gar die Entwicklungskeime. Die Entwicklung ist keine bloße Veränderung, sondern eine solche Veränderung eines lebendigen Wesens, durch welche dasselbe zu dem gemacht wird, was es sein soll oder, anders ausgedrückt: die Entwicklung eines lebendigen Wesens ist ein Werden, welches die in ihm verborgen liegende Idee offenbar macht und gestaltet. Wenn der Same einer Pflanze in die Erde gelegt wird und nach seiner Verwesung eine Reihe von Existenzformen — Wurzel, Stängel, Blätter, Blüten und Früchte — aus sich hervorgehen läßt, so verliert die Pflanze in diesem Werden und Sichverändern so wenig sich

selbst, daß sie sich hierdurch vielmehr erst in ihrer Wahrheit und Vollkommenheit erreicht und darstellt. Eben so besteht die Entwicklung eines menschlichen Individuums nicht etwa in einer Reihe von Veränderungen, die dem Menschen durch äußere Gewalten aufgezwungen würden, sondern in einer vernünftig geordneten Folge von Existenzformen und Stufen, die das wahre Selbst des Menschen, seine ihm eingepflanzte Idee, offenbar machen und zur vollen Erscheinung bringen. Man muß annehmen, daß bei jeder Entwicklung eine letzte Gestalt gesucht wird und gefunden werden kann, die ein vollkommener Ausdruck der in der sich entwickelnden Sache ursprünglich liegenden Idee ist und diese letzte Gestalt oder Entwicklungsstufe ist das Ideal. Aber auch jede andere Entwicklungsstufe ist in ihrer Art schon ein Ausdruck des Wesens und deutet auf die Idealgestalt hin und muß durchlaufen werden, damit diese zum Vorschein komme. Die Stufen, die ein naturgemäß sich entwickelndes Wesen durchläuft, sind so innig mit einander verschlungen, daß in der ersten schon gleichsam die Vorahnung von allen folgenden und insbesondere von der letzten liegt und umgekehrt trägt die letzte alle vorhergehenden als lebendige Momente in sich, so daß in einer lebendigen Entwicklung nichts verloren geht, sondern alles, was auf den niederen Stufen gesetzt worden ist, in die höheren Existenzformen mit eingeht und in diesen in verklärter Gestalt fortexistirt. Auf dieses auch für die Entwicklung des geistigen Lebens äußerst wichtige Verhältnis der Entwicklungsstufen hat zuerst Aristoteles in seiner Psychologie hingewiesen. Betrachtet man das Naturleben unter dem Gesichtspunct der Entwicklung, so sind das Pflanzenleben und das Thierleben zwei seiner bedeutendsten Stufen, — das Pflanzenleben die niedere und das Thierleben die höhere; aber beide stehen nicht isolirt von einander, sondern das Thierleben setzt das Pflanzenleben voraus und enthält in seinem vegetabilischen System selbst das Pflanzenleben, — umgekehrt ist in dem Pflanzenleben ein Ringen und Streben nach dem animalischen Leben zu erkennen. Eben so enthält aber im geistigen Leben die höhere Entwicklungsstufe die niedere als ein nothwendiges Moment in sich — gleich wie die niedere Stufe nach der höhern als ihrer nothwendigen Vollendung emporringt — und diese Wahrheit gilt eben so für das Leben der ganzen Menschheit und eines ganzen Volkes, als für das Leben jedes einzelnen Menschen. Die moderne Zeit bedarf zu ihrer normalen Existenz des Alterthums als ihrer Vorstufe und muß es als ein Lebensmoment fortwährend in sich aufnehmen, wenn sie nicht gleichsam in der Luft schweben und eines festen Bodens entbehren soll. Eben so bedarf in dem einzelnen Menschenleben das Mannesalter die Jugend zu seiner Voraussetzung und zehrt von den Resultaten, die der Mensch in seiner Jugend sich erarbeitet und erforscht hat. Umgekehrt aber auch findet das Alterthum seine Erfüllung erst im Christenthum, so wie die Jugendzeit des einzelnen Menschen im männlichen Alter.

3) Von den Kräften, durch welche die Entwicklung bewirkt wird. Wenn in der naturgemäßen Entwicklung einer Sache nichts fremdes zum Vorschein kommt, sondern vielmehr nur das ursprüngliche Wesen derselben in die Erscheinung tritt, welches im Keime verhüllt lag, so ist doch andererseits keine Entwicklung möglich, wenn die Sache nicht durch allgemeine Kräfte angeregt und in Bewegung gesetzt wird. Dieses gilt eben so für die natürliche wie für die geistige Entwicklung. Man kann zwar mit vollem Grunde sagen, daß in dem Samen der Pflanze ihr ganzes Wesen schon eingehüllt liegt; aber damit dieses Wesen zum Vorschein komme und die ihm entsprechende Gestalt gewinne, muß der Same von den allgemeinen Mächten des Naturlebens angeregt werden, vornehmlich von Licht und Wärme, Luft und Flüßigkeiten bestimmter Art. Auch müßen diese allgemeinen Potenzen des Naturlebens in einem bestimmten Maße an die Pflanze herankommen, wenn sie nicht verkümmern, ja wenn sie überhaupt nur existiren soll. Manche Pflanzen können nur in der heißen Zone leben, andere nur in der gemäßigten und einzelne nur in der kalten; eine zu große Masse von Wärme kann die Entwicklung einer Pflanze eben so unmöglich machen, als eine zu geringe; dasselbe gilt von der Flüssigkeit, von dem Boden und den anderen allgemeinen Naturpotenzen.

Aber auch die geistige Entwicklung der menschlichen Seele ist nur dadurch möglich, daß die allgemeinen geistigen Elemente in der rechten Form und in dem rechten Maße an dieselbe herangebracht und ihr angeeignet werden. Die Entwicklung des Kindes in der Familie wird bewirkt durch das Element der Liebe, die es erfährt, durch die ganze geistige Atmosphäre, in der es lebt und in der es z. B. sprechen lernt, auch durch die Spiele und andere elementare Beschäftigungen, durch die seine Kräfte in Anspruch genommen werden. Die Entwicklung des Kindes in der Schule wird aber vornehmlich bewirkt durch die Unterrichtsmittel und sie ist erst dann eine normale und vollständige, wenn dem Schüler alle geistigen Elemente gegeben werden, die zum Selbstbewußtsein des Menschen erforderlich sind, und sodann dieselben in der rechten Form und endlich in dem rechten Maße. Das bloße Lernen schafft noch keine gesunde Entwicklung, sondern es kommt alles darauf an, was und wie viel und in welcher Art gelernt wird. Aeußerliche Vorstellungen ohne substantiellen Kern und Geist können allenfalls in das Gedächtnis aufgenommen werden, obgleich sie auch da nicht lange fortexistiren, aber eine wahre Geistesentwicklung können sie nicht zuwegebringen, denn der Geist entwickelt sich nur an dem Geiste, und auch der jugendliche Geist entwickelt sich nur an solchen Elementen recht fruchtbar, in denen ihm sein eigenes ewiges Licht gleichsam gegenständlich entgegenstrahlt. Das Schönste, Beste und Wahrste, was der Menschengeist jemals aufgefunden hat, ist für die Entwicklung des jugendlichen Geistes nur eben erst gut genug. Aber auch das Beste muß ihm in dem rechten Maße und in der rechten Form gegeben werden. Der Mensch kann nimmermehr zu viel lernen; seine Capacität ist grenzenlos und je mehr Sprachen, Künste, Wissenschaften er recht lernt, desto herrlicher entwickelt er sein inneres, geistiges Wesen; aber er muß recht lernen, d. h. er muß das Gelernte durch und durch zu seinem Eigenthum machen, daß es gleichsam ein Glied ist an seinem geistigen Leibe und daß er davon jedweden Gebrauch machen kann. Wenn das Gelernte nicht bloß ein klares Wissen, sondern auch ein thatkräftiges Können geworden ist, dann ist recht gelernt worden, dann hat aber auch der Baum des geistigen Lebens ein neues Reis aus sich entwickelt. Soll sich daher der Schüler wahrhaft entwickeln und nicht ein bloßer Behälter von allerlei Notizen werden, so muß ihm der Lehrer nur so viel mittheilen, als er zunächst praktisch verarbeiten kann (vgl. d. Art. Einüben), und sodann in solch einer Form, daß von Anschauungen, die ihm durch seine bisherige Bildung schon geläufig sind, ausgegangen und von da durch eine behutsame Induction zu dem Innern fortgeschritten wird. Das Unverdauliche ist auch für die geistige Entwicklung ein Gift und hemmt und verkümmert sie, ja kann sie ganz zerstören. *)

Mit der Entwicklung des Schülers hängt die Entwicklung der Unterrichtsgegenstände aufs innigste zusammen. Durch eine successive Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen tritt das in den Naturgegenständen von Haus aus liegende Wesen immer leuchtender hervor, wie sie sich andererseits durch diese Erhebung der naturgemäßen Entwicklung des Schülers anpassen und seinem Verständnis zugänglich machen. Die Art und Weise, wie sich die Wissenschaften in der Geschichte der Menschheit entwickeln, ist in der Regel auch am geeignetsten, sie für die Entwicklung des einzelnen Menschen fruchtbar zu machen.

4) Von dem Verhältnis der Entwicklung zur Offenbarung. Nur endliche Wesen entwickeln sich. Gott entwickelt sich nicht, sondern er offenbart sich, und da

*) Es darf jedoch hiebei daran erinnert werden, daß es verschiedene Stufen des Verständnisses giebt; die religiöse Wahrheit z. B. wird vom Kinde, vom Knaben, vom Jüngling, vom Mann bei gleichem substantiellem Gehalt doch immer wieder anders d. h. vollständiger, tiefer, zusammenhängender aufgefaßt; es wäre aber unrecht, dem Kinde etwas bloß aus dem Grunde nicht zu geben, weil es noch nicht im Stande ist, es so zu verstehen, wie es der Mann versteht; da gilt es vielmehr manchmal, Samen in den Boden zu legen, der sich zu vollem Leben erst später entwickeln kann. D. Red.

er sich, soweit wir davon sicher wissen, nur dem Menschen offenbart, so kann noch die Frage entstehen, wie sich die Entwicklung des Menschen zur Offenbarung Gottes an ihn verhält. Es ist aber schon oben erwähnt worden, daß der im Menschen dem Keime nach liegende Geist nur dadurch entwickelt wird, daß der schon entwickelte Geist zur rechten Zeit und in der rechten Form und in dem rechten Maße anregend auf ihn einwirkt. Der so einwirkende Geist hat schon etwas analoges mit der Offenbarung, wenn wir ihn auch gewöhnlich nicht mit diesem Worte bezeichnen. Jede Wissenschaft, jede Kunst und jede Sprache kann dem Zögling, an den sie durch reifere Geister herangebracht wird, als eine Offenbarung erscheinen und sie wird in der That wenigstens etwas analoges davon, wenn der Zögling sich daran entwickelt, d. h. wenn das von außen an ihn heranscheinende Licht des Geistes ein inneres Licht seiner eigenen Seele wird. Wir gebrauchen aber dieses Wort erst im Religiösen recht eigentlich und sprechen erst dann von Offenbarung, wenn dem Menschen durch Mittheilungen die Zuversicht von dem göttlichen Wesen aufgeht oder wenn Gott selbst in seiner Seele lebenskräftig sich zu fühlen und zu erkennen giebt. Aber auch in diesem Falle wird ihm nichts eigentlich aufgezwungen, sondern er wird nur zu dem erhoben, wozu er von Ewigkeit her bestimmt und berufen war. Wäre der Mensch nicht von Haus aus zu Gottes Ebenbild geschaffen, so würde sich Gott ihm auch nicht offenbaren können; er würde an Gott nicht glauben, ihn nicht erkennen und nicht lieben können. So wird denn der Mensch auch durch den Proceß, den man in der christlichen Religion die Offenbarung nennt, doch nur zu seiner ewigen Wesenheit erhoben und er wird zu dem gemacht, wozu er von allem Anfange an bestimmt war, d. h. auch die religiöse Offenbarung ist für den Menschen, dem sie zu Theil wird, eine Entwicklung und zwar eine Entwicklung in der absolutesten Form.

Schließlich sei noch erwähnt, daß der Begriff der Entwicklung ein Grundbegriff der Hegel'schen Philosophie ist und daher aus dieser vor allem nach allen seinen Momenten erkannt werden kann. In einer kurzen und populären Weise wird von dem Begriff der Entwicklung z. B. in der Einleitung zur Geschichte der Philosophie (Hegels Werke Bd. XIII. S. 77) gehandelt.*) **Deinhardt.**

*) Wie sich Entwicklung und Offenbarung auf dem Gebiete des sittlichen Lebens verhalten, darüber vergl. d. Art. Erbsünde. In der Didaktik wird das Wort in zweierlei Sinn gebraucht: einmal sagt man, es werde eine Erkenntnis aus dem Schüler entwickelt, wenn man ihn, hauptsächlich durch Fragen, anleitet, aus bereits erworbenen Kenntnissen und Einsichten neue Wahrheiten zu finden, aus dem Bekannten das Unbekannte zu erkennen; vergl. darüber die Art. Fragen und Antworten, Katechisiren. Sodann wird auch diejenige Thätigkeit des Lehrers so benannt, bei welcher er selbst einen Gegenstand des Unterrichts, einen Begriff, einen Satz, eine Lehre, kurz irgend ein unterrichtliches Ganzes von größerem oder kleinerem Umfang auseinanderlegt und in seinem Zusammenhang erkennen läßt. Das „Eingewickelte," vom Ganzen keimartig Umschlossene wird dabei entfaltet, in seine einzelnen Momente ausgebreitet und die Verbindung derselben nachgewiesen. So kann z. B. der Religionslehrer, der Mathematiker, der Lateinlehrer einen Begriff, einen Satz, der Geschichtslehrer eine Begebenheit in ihre Momente zerlegen und sofern diese Momente Glieder eines Organismus sind, fordert jedes einzelne die übrigen und weist in der Art über sich hinaus, daß der erkennende Geist erst dadurch zur Befriedigung gelangt, daß sich alle zu einem lebendigen Ganzen zusammenschließen. Der Lehrer kann dabei entweder vom Ganzen ausgehend das Einzelne in seiner Bedeutung und Stellung erkennen lassen, oder an Einzelnes anknüpfend zur Erkenntnis des Ganzen fortschreiten. Je vollkommener nun die organische Gliederung ist, desto fruchtbarer für die Bildung ist ihre Erkenntnis. Um aber in dieser Weise entwickeln zu können, ist erforderlich, daß der Lehrer sich in die Tiefe der Sache versenkt, sie gründlich und lebendig erkannt und nach Inhalt und Form tüchtig verarbeitet habe; nur der, der wirklich etwas kann, kann auch entwickeln. — Auch vom Schüler kann man eine mündliche oder häufiger eine schriftliche Leistung dieser Art verlangen, sofern er so weit herangereift ist, um dem entwickelnden Vortrag des Lehrers innerlich zu folgen und ihn zu reproduciren. Der Lehrer begnügt sich dann nicht mehr mit dem, was ihn als Leistung des Knaben befriedigt hat, daß nämlich der Schüler auf

Entwicklungsperiode. Zeit der geschlechtlichen, der Pubertätsentwicklung; Flegel- und Backfischjahre. Von der ersten Belebung des Keimes für den menschlichen Organismus bis zur Auflösung des Körpers am natürlichen Ende des Lebens macht der Mensch mit Naturnothwendigkeit eine Reihe von Metamorphosen durch und bringt mit denselben seine doppelte Naturbestimmung allmählich zum Erscheinen, in auf- wie in absteigender Weise. Als Einzelwesen löst sich der Mensch ab vom Leben der Mutter und entwickelt sich durch Kindheit und Jugend hindurch bis zu der organischen Vollendung, welche die Idee seines Typus gestattet; die aufsteigende Entwicklung ist jetzt geschlossen und für längere Zeit hält in dem steten Wechsel des Stoffes, welcher die Form erfüllt, die Erhaltung dem Zerfalle das Gleichgewicht, bis allmählich das Mannesalter ins Greisenalter übergeht, die inneren Bedingungen für die Fortdauer des Organismus immer mehr gestört werden und zuletzt mit ihrer Aufhebung das sinnliche Leben erlischt. Die Entwicklung des Lebens erhält aber weiter eine besondere Gestaltung, indem das Einzelwesen zugleich als Träger der Gattung in Wirksamkeit tritt. Die Zwecke der Erhaltung der Gattung hat das Einzelwesen jedoch erst dann und nur so lange zu erfüllen, als sein eigenes Sein zu seiner vollkommenen Entwicklung gelangt ist und seine Forterhaltung durch die Vollziehung der geschlechtlichen Aufgabe nicht gestört wird; die Periode des geschlechtlichen Lebens fällt daher naturgemäß mit dem Zeitraum der höchsten Vollkommenheit seines individuellen Lebens zusammen. Die Natur legt jedoch auf die Erhaltung der Gattung einen solchen Werth, daß diejenige Periode des menschlichen Lebens, in welcher nach und nach die geschlechtlichen Organe in Thätigkeit treten, mit einer gleichzeitigen Umgestaltung der leiblichen Erscheinung und einer wesentlichen Umänderung der geistigen Thätigkeit und des geistigen Inhalts einhergeht. Zwischen die Zeit der aufsteigenden Entwicklung ohne geschlechtliche Function und mit geschlechtlicher Indifferenz — die Kindheit — und die Zeit, in welcher der Mensch als vollendeter männlicher oder weiblicher Organismus neben dem individuellen auch dem Gattungsleben angehört, liegt eine Uebergangszeit, deren Charakter einerseits in der noch fortdauernden Entwicklung des Organismus bis zu seiner vollen Reife besteht, andererseits durch das Auftreten der geschlechtlichen Functionen und des Geschlechtstriebs und durch die sich umändernde Stellung des Individuums zur Menschheit sein eigenthümliches Gepräge erhält.

Insofern jedoch diese natürliche Umgestaltung langsam fortschreitet und mit dem regelmäßigen Eintreten der die Fortpflanzung vorbedingenden Thätigkeiten die volle Reife des Organismus und mit ihr die Geschlechtsreife noch nicht gegeben ist, läßt sich in dem Uebergangszeitraum zwischen Kindheit und Mannesalter, also im Jugendalter selbst, ein früherer und späterer Zeitraum unterscheiden.

Indem man gewöhnlich für die Zeit der Jugend und für die Zeit der geschlechtlichen Entwicklung, der Pubertät, keine festen Begriffe aufstellt, schwankt man auch in den Grenzen, welche man zwischen Kindheit, Pubertätsentwicklung und Jugend zieht. Die Uebergangsperiode im ganzen ist von der Natur scharf abgegrenzt, wenigstens nach der einen Seite hin, und sollte daher nicht mit der Kindheit zusammengeworfen werden. Die Kindheit hört auf und die Entwicklungsperiode beginnt mit dem Anfange der Metamorphose, in welcher das Kind zum Jüngling oder zur Jungfrau sich gestaltet; sie hört auf mit dem allerdings nicht genau abzumessenden Zeitpuncte, in welchem Jüngling und Jungfrau vollkommen geschlechtsreif geworden sind und die volle Ausbildung ihres Organismus erreicht ist.

seine Fragen kurz und bestimmt, die Hauptsache treffend antwortet; derselbe soll die Gründe eines Satzes, die Ursachen eines Ereignisses, die Motive einer That in zusammenhängender Darstellung auseinandersetzen, also den inneren Proceß der Sache, wie eines in das andere übergeht, bloßlegen. Je selbständiger freilich eine solche Leistung sein soll, um so weniger fällt sie in den Bereich der von uns in Betrachtung gezogenen Altersstufen. D. Red.

Anfang, Dauer und Ende dieser Uebergangszeit sind bekanntlich verschieden nach Klima, Abstammung, Lebensweise und Individualität; in Deutschland läßt sich ihr Anfang beim weiblichen Geschlechte im Durchschnitt auf das 14. oder 15., ihr Ende auf das 18—20., beim männlichen der Anfang auf das 16., der Beschluß auf das 22—25. Lebensjahr festsetzen.

Es ist ziemlich willkürlich, ob man den ganzen Zeitraum als Jugendalter auffaßt, oder ob man den Anfang der Uebergangszeit, in welchem mit dem Thätigwerden der Geschlechtsorgane die Umgestaltung des Kindes zum Jüngling oder zur Jungfrau beginnt, aussondert und diese Entwicklungsperiode im engern Sinne, diesen Uebergang zur Pubertät, diese Flegel- und Backfischjahre für sich charakterisirt, während alsdann die Zeit nach der Regelung der Geschlechtsfunctionen bis zur vollen Entwicklung des männlichen und weiblichen Organismus als die eigentliche Jugend genommen wird.

Nach unserer Aufgabe betrachten wir die Entwicklungsperiode im engern Sinne; dabei läßt sich jedoch, zumal auf dem psychischen Gebiete, eine Berücksichtigung des eigentlichen Jugendalters nicht vermeiden, weil eine scharfe, natürliche Abgrenzung beider Lebensabschnitte nicht besteht.

Wir erörtern zunächst das Wesentlichste in der Entwicklung der specifischen Geschlechtsfunctionen und betrachten sodann die gleichzeitige Umgestaltung der leiblichen und geistigen Individualität. Ist der allgemeine anthropologische Charakter dieser Lebensepoche mit Naturwahrheit dargestellt und sind zugleich die mannichfachen Ausgangspuncte zu körperlichen Störungen wie zu intellectuellen und sittlichen Verirrungen, für welche diese eigenthümliche Periode an sich schon und noch mehr unter den Einflüssen unserer socialen Zustände einen üppigen Boden bildet, in ihrer Wurzel bloßgelegt, so haben wir auch unsere Bemerkungen über die Mittel der allgemeinen Gesundheitspflege und der Pädagogik, um die Entwicklung des Jünglings und der Jungfrau gemäß den Anforderungen der Natur, des Sittengesetzes und der praktischen Lebensbestimmung zu überwachen und zu regeln, damit begründet.

Beim Kinde sind die Geschlechtsorgane vorhanden, nehmen Theil an dem allgemeinen Wachsthum, ihre eigenthümliche Thätigkeit fehlt jedoch normaler Weise vollkommen und ebenso fehlt dem Kinde jedes innere Begreifen der Geschlechtlichkeit, auch dann wenn ein, man möchte sagen, mechanischer und seiner sittlichen Verwerflichkeit nicht bewußter Misbrauch der Genitalien eingetreten ist, oder wenn der Umgang mit unvorsichtigen Erwachsenen oder verdorbenen Altersgenossen eine vorzeitige Kenntnis der geschlechtlichen Geheimnisse zur Folge hatte. Der Knabe betrachtet das Mädchen als ein wegen seiner geringeren Körperkraft ihm untergeordnetes, nicht ebenbürtiges, höchstens seinen Muthwillen herausforderndes Kind, jedes specifisch Weibliche ist ihm sogar widerwärtig; ebenso vermeidet das unverdorbene Mädchen den rauhen Umgang mit Knaben. Zu einer wirklichen Annäherung der Geschlechter kommt es naturgemäß erst auf einem weiten Umwege, wenn die Geschlechtsfunctionen längst eingetreten sind und die Sturm- und Drangperiode der Flegeljahre sich abgeklärt hat, indem allmählich der sinnliche Trieb und das erst unverstandene Sehnen und Drängen nach einer idealen Gestaltung des Lebens, das sich später in der geschlechtlichen Richtung auf ein einzelnes weibliches Ideal fixirt, in dem Bestreben nach dem Besitze des Geliebten zusammenfallen.

Im Alter etwa von 16 Jahren oder später treten die zur Bereitung der Zeugungsflüssigkeit bestimmten Organe naturgemäß in Thätigkeit und bei ihrem engen und wesentlichen Zusammenhange mit dem Nervensystem und einzelnen Richtungen der psychischen Thätigkeit erwacht ein erst dunkler, allmählich stärkerer und zuletzt in seiner Eigenthümlichkeit vom Bewußtsein aufgefaßter Trieb. Gleichzeitig gewinnt das bisher kindliche Individuum in seiner ganzen Leiblichkeit den geschlechtlichen Charakter; während der Körper noch in die Länge wächst, erhält nach und nach die Lunge eine auch relativ größere Entwicklung, der Brustkorb wölbt sich, der Kehlkopf, ein Organ, das ganz be-

sonders mit den Genitalien in Consensus steht, wird größer, derber, die Configuration des Stimmorgans ändert sich, die Stimme geht aus dem kindlichen Discant erst in eine Mittellage über, in welcher die Reinheit der Töne und der Umfang der Stimme wesentlich nothleidet, bis allmählich eine tiefere Stimme mit verändertem Timbre sich einstellt; zugleich entwickelt sich im Gesichte der jugendliche Flaum, später der dunklere und derbere Bart, die Musculatur wird nach und nach kräftiger, und Haltung und Gesichtsausdruck verlieren das Knabenhafte.

Von Zeit zu Zeit, etwa alle 4—6—8 Wochen, wirkt auch beim keuschesten Leben das in größerer Menge angesammelte Secret der Testikel reizend auf den ganzen Organismus; es stellen sich körperliche, örtliche Reizempfindungen ein, es erfolgt eine Nervenaufregung und eine geistige Verstimmung, an deren Stelle mit dem Fortschreiten der Entwicklung eine mehr oder weniger lebhafte Production geschlechtlicher Vorstellungen tritt und schließlich erfolgt in der Regel während des Schlafes, aber wohl stets im Zusammenhange mit wollüstigen Träumen eine unfreiwillige Samenentleerung. Diese Pollutionen, wenn sie naturgemäß, d. h. nach den angegebenen längeren Zwischenräumen erfolgen, hüte sich der Erzieher falsch zu beurtheilen; sie sind weder Beweise für geschlechtliche Verirrungen, noch sind sie krankhafte Erscheinungen, sie gehören nicht zu den Samenverlusten, an welche eine wohlgemeinte, aber einseitige, oder auch eine schlechte Literatur das Schreckbild der entsetzlichsten Folgen für Leib und Geist zu heften pflegt, sie sind vielmehr eine natürliche und sehr wohlthätige Regulirung des aufgeregten und nicht befriedigten Triebes; denn mit ihrem Zustandekommen hört der örtliche Reiz auf, die allgemeine Erregung macht einem Gefühle der Frische und geistigen Beruhigung Platz und bei einer unverderbten Phantasie erblassen und verschwinden jetzt die erotischen Bilder, bis sich unter dem Einflusse begünstigender Umstände dasselbe Spiel der Geschlechtlichkeit wiederholt.

Aber die Grenze des Natur- und Gesundheitsgemäßen ist leicht überschritten; alles, was in mechanischer und chemischer Weise die Function der Geschlechtsorgane steigert, ebenso alles, was die Phantasie geschlechtlich erregt, vermehrt den Trieb und kann eine unnatürliche oder vorzeitige Befriedigung desselben oder eine Verderbnis der Einbildung, ein Beherrschtsein der Geistesstimmung durch lüsterne Vorstellungen und Begierden veranlassen. Wie jedoch dem sinnlichen Triebe eine sinnliche Ableitung gegeben ist, so liegt auch in dem innersten Wesen des jugendlichen Geistes ein natürliches Beschränkungsmittel der geschlechtlichen Vorstellungen. Denn mit dem Erwachen des sinnlichen Triebes fühlt sich das Individuum in seiner Ganzheit als etwas anderes, weder Kind mehr, noch gereifter Jüngling. Geschlechtlich angeregt, ohne doch anfangs das letzte Ziel seines Triebs und seiner Sehnsucht zu fassen, schwankt er in einer neuen Welt von Gefühlen, Gedanken und Strebungen und findet seine Ruhe nur dann, wenn sie seinen Geist mit Idealen sättigt. Das ist gerade das Eigenthümliche und ich möchte sagen, das tief Sittliche in diesem Naturvorgange, daß die Natur den Jüngling geschlechtlichen Reizungen nicht überantwortet, ohne ihm durch den Zug seines Geistes auf das Uebersinnliche gleichzeitig ein Gegengewicht gegen das Sinnliche zu geben.

Beim Mädchen gestalten sich die Verhältnisse auf dem leiblichen Gebiete wesentlich verschieden. Die Bereitung des Keims, seine Ernährung und Beherbergung bis zum Extrauterinleben und überdies die Ernährung des Säuglings ist dem anderen Geschlechte zugetheilt und verdient das Weib schon um der langen Reihe von Beschwerden und Leiden willen, welche ihm seine Geschlechtsfunctionen auch bei normalem Hergange aufbürden, von der ersten Zeit seiner Entwicklung an die sorgfältigste Aufmerksamkeit und die zarteste Pflege. Besteht schon bei beiden Geschlechtern in der Entwicklungsperiode eine gesteigerte Disposition zu Erkrankungen, so kettet sich beim weiblichen Geschlechte ganz besonders häufig an den Beginn seiner Geschlechtsfunction eine Reihe von Störungen und Krankheiten, welche nicht selten auf Jahre nachwirken und selbst die Möglichkeit einer Conception aufheben. Der innere Hergang der geschlechtlichen Ent-

wicklung ist das anfangs in unregelmäßigen und längeren Zwischenräumen, später regelmäßig und alle 26—30 Tage erfolgende Reifen und Ablösen eines Eies und sein Uebergang aus dem Ovarium in den Uterus; dieser Vorgang ist durch einen Blutandrang gegen die Organe des Beckens eingeleitet und schließt mit einer Blutung aus der Gebärmutter, der sog. Menstruation. Selten erfolgen die Regeln gleich anfangs in ganz normaler Weise; meist geht wiederholt ein Blutandrang gegen das Becken, häufig auch eine Congestion gegen verschiedene andere Organe oder eine sog. vicarirende Blutung voran; die Congestion der Genitalien verräth sich durch mannichfache örtliche Beschwerden, durch eine allgemeine Gefäßerregung, nervöse Verstimmung und durch beängstigende Gefühle. Nicht selten tritt eine tiefere psychische Anomalie hervor, indem auf dem Boden halb krankhafter Empfindungen und Gefühle unklare Triebe entstehen, und theils unter dem Einfluß wirklich krankhafter Zustände, theils unter Mitwirkung der sittlichen Unreife und specieller Motive, um einer lästigen äußern Lage zu entgehen, kommt es zuweilen zu verbrecherischen Handlungen, über deren Zurechnungsfähigkeit seit der Aufstellung der sog. Pyromanie, als einer den Entwicklungsjahren angehörigen eigenthümlichen Krankheit des Willens, viel gestritten wird. Stets genügen sehr geringfügige Anlässe, die Menstruation zu stören oder besonders beschwerdevoll zu machen und überdies besteht in den Entwicklungsjahren die größte Neigung, um nur die bekannteste Krankheitsform zu nennen, zur Bleichsucht.

Mit dem Eintreten der Regeln schlägt auch die Entwicklung des ganzen Organismus die specifische weibliche Richtung ein; das Becken erhält die weibliche Form, es erfahren die zur Bereitung der Milch bestimmten Organe eine auffallende Vergrößerung, das Wachsthum des ganzen Körpers in die Länge, wenn es bis dahin zurückblieb, schreitet rasch vorwärts oder der nahezu ausgewachsene Körper gewinnt mit der größeren Fülle die weichen weiblichen Formen. Das Erscheinen der Regeln ist zu häufig eine halb krankhafte, die Blutung hat für das blöde Mädchen zu viel erschreckendes, die beängstigenden Gefühle und die Schmerzen, welche sie einleiten, sind zu fremdartig, als daß anfangs durch die örtliche Congestion der Geschlechtstrieb erregt würde; dieser entwickelt sich erst allmählich bei regelmäßiger Fortdauer der Menses, kann aber auch durch mannigfaltige örtliche Leiden eine lästige, selbst für die Willensrichtung maßgebende Heftigkeit erreichen; häufiger jedoch erscheint der Reflex selbst sehr unbedeutender Leiden der Genitalien im Gebiete des Nerven- und Gemüthslebens als Hysterie, psychische Verstimmung, Gereiztheit, Depression oder schwärmerisch-sentimentale Exaltation. Auch beim normalsten Verhalten greift die geschlechtliche Entwicklung tief in das ganze Selbst- und Weltbewußtsein des Mädchens; auch ihm geht eine neue Welt von Gefühlen und Strebungen auf, ein Hangen und Bangen in schwebender Pein und während das Bewußtwerden der sinnlichen Triebe gerade beim keuschen Mädchen eine späte und allmähliche ist, so erhält das unklare Sehnen und das Schwärmen für Ideale, wobei sich nicht selten das unverstandene Verlangen nach Liebe in eine leidenschaftliche Freundschaft mit einem Mädchen, in ähnlicher Weise wie bei schwärmerisch sich liebenden Jünglingen, verkleidet, eine um so größere Tiefe und Breite, je mehr die innere Gährung in die Tiefe der Seele verschlossen wird.

In ihrer äußern Erscheinung hat die angehende Jungfrau und der angehende Jüngling etwas komisches, und diese Seite ist es, welche der Volkshumor ganz richtig hervorhebt, indem er mit den Worten Backfisch- und Flegeljahre die Entwicklungsperiode bezeichnet. Bei der großen Wichtigkeit einer richtigen Auffassung von dem eigenen Charakter dieser Lebensstufe haben wir auch die äußere Erscheinung unsrer „Backfische" und jugendlichen „Flegel" ins Auge zu fassen und uns über die innere Begründung ihres von der Aeußerung der Kindheit wie der gereiften Jugend abweichenden Gebahrens zu verständigen.

Sobald das Mädchen über die Bedeutung der Regeln u. s. w. aufgeklärt ist — und eine zarte, schonende Aufklärung durch die Mutter ist nothwendig, um eine falsche

Beurtheilung und Behandlung der Blutung zu verhüten —, hört die kindliche Unbefangenheit auf; der Sinn für kindliches Spiel geht verloren, das Mädchen fühlt sich als etwas anderes, jedoch dem andern Geschlechte gegenüber ist es beklommen und scheu; am Verkehre mit Erwachsenen außerhalb der Familie findet es keine Freude, denn es bemerkt recht wohl seine Zwitterstellung in der Gesellschaft; Kind kann, will und darf es nicht mehr sein, als Jungfrau fühlt es sich nicht und kann sich nicht betragen wie seine ältern Geschlechtsgenossen; an und für sich unerfahren im Leben, naiv, unbeholfen in Sprache, Bewegung, im ganzen Benehmen, steigert sich die innere Befangenheit und die äußere Ungeschicklichkeit durch die Furcht, sich weiterem lieblosem Tadel oder muthwilligem Spott auszusetzen; das leicht verletzte Mädchen zieht sich daher gerne in die Familie und in sein Innerstes zurück; seine Vorstellungen beschäftigen sich alsdann mit der Verarbeitung seiner unklaren Gefühle und Triebe, bald sucht es eine Entladung des innern Dranges durch Musik, bald sucht es das Verständnis seiner Räthsel im Lesen der Dichter, in deren Idealwelt es nach und nach heimisch wird, und endlich mit unter dem Reflexe des erwachenden sinnlichen Triebes tritt an die Stelle des Unbefriedigtseins und des Seelenschmerzes das Bewußtsein seiner künftigen Bestimmung als Geliebte, Gattin und Mutter. Ist das Mädchen innerlich Jungfrau geworden, so findet es jetzt auch gemäß seiner instinctiven Natur, ohne Gouvernante und ohne Pensionat, den richtigen Takt im Umgange mit Erwachsenen und mit Jünglingen, zu welchen es sich, ohne es sich erst selbst zu gestehen, jetzt hingezogen fühlt; unter falscher Erziehung entwickelt sich aber keine Jungfrau „mit züchtigen, verschämten Wangen," bei welcher der Jüngling sein Liebesideal wiederfindet, es gestaltet sich entweder ein nervenschwaches, krankhaft überspanntes Romanwesen oder die geschlechtlich begehrliche, affectirte Kokette.

Der Jüngling, welcher den Knaben abstreift, äußert sich, je besser er begabt ist, je tiefer und kräftiger sein Charakter angelegt ist, um so „flegelhafter." Ihr Erzieher, habt doch ein volles Herz für die brausenden Naturen: wo es nicht schäumt und gährt, lebt kein tüchtiger Geist! Mit Leidenschaft folgt der natürlich sich entwickelnde Jüngling dem inneren Drange, seinen geistigen Inhalt mit Ideen von Menschenwürde, Größe und Freiheit des Vaterlandes und mit einem tieferen Verständnis seiner eigenen Stellung zu Gott und Welt zu füllen; nach den idealen Maßstäben, welche er rasch gewinnt, bemißt er, meist in Selbstüberschätzung, die eigene Fähigkeit und den eigenen Beruf und kraft des ihm inwohnenden Dranges nach Selbständigkeit und seiner Begeisterung für Recht und Wahrheit, empört er sich gegen alles, was nach seinem, bei dem Mangel an Welt- und Menschenkenntnis und ruhiger, allseitiger Ueberlegung unreifen Urtheil ihm als unnatürlicher Zwang, als gemein, feige, heuchlerisch und schlecht erscheint. In diesem Conflicte der Ideale mit der realen Welt ergiebt sich aber bald die Reaction; im Anrennen an die Schranken der Zucht und der Sitte und in der beschämenden Ueberwältigung durch das reife Urtheil der Aelteren, zumal des Vaters und der Erzieher, fühlt der Jüngling bald, wie viel kindisches und knabenhaftes seinen Meinungen und Entwürfen anklebt, wie beschränkt seine eigene Befähigung ist, wie taktlos und unbescheiden er sich benimmt und wie es ihm vor allem noth thut, erst noch seine Kräfte zu sammeln und auf dem mühevollen Wege der Arbeit ruhig und stetig fortzuschreiten, bis er selbst etwas tüchtiges leisten kann. Bei körperlich kräftigen Naturen waltet der Uebermuth der sinnlichen Kraft vor und die Begier, die sinnlichen Genüsse der gereiften Jugend jetzt schon zu naschen; sodann bei Mangel an tieferer, namentlich sittlicher Bildung und bei schlechter Erziehung erzeugt der innere Drang eine Roheit und Ungebundenheit des ganzen Wesens. Endlich bei jeder Geistesanlage ist, wenn die Phantasie schon vorher mit sinnlichen Bildern erfüllt war und wenn das Beispiel einer schlechten Gesellschaft wirkt, jede geschlechtliche Verirrung zu befürchten.

Um Wiederholungen zu vermeiden, bleibt die weitere Ausführung einiger Züge dieses Bildes dem praktischen Theile vorbehalten, zu welchem wir übergehen.

Die Entwicklung der Geschlechtlichkeit ist der Angelpunct, um welchen sich die Ge-

staltung des ganzen Menschen in den Pubertätsjahren dreht; die leibliche und geistige Gesundheitspflege hat demgemäß die Aufgabe, vor allem den Hergang der specifischen Geschlechtsfunctionen und die Aeußerungen des Triebes zu überwachen und in dem normalen Geleise zu erhalten; sodann aber zweitens hat sie den ganzen Organismus bei der gegebenen Disposition zur Erkrankung im allgemeinen zu kräftigen, besonders aber die individuellen Krankheitsanlagen zu beachten; endlich ist die Aenderung der geistigen Individualität in ihrer Eigenthümlichkeit anzuerkennen und ist alles, was für Unterricht und für Erziehung im allgemeinen geschieht, nach den physiologischen Gesetzen dieser Lebensepoche zu bemessen und zu gestalten. Um diesen Rahmen auszufüllen, sollte ein gutes Stück Anthropologie, Hygieine, praktische Medicin, Aesthetik und Pädagogik entlehnt werden, der vorgesteckte Raum zwingt aber, nur den Zettel des Gewebes vorzulegen.

Was die rein ärztliche Behandlung der Geschlechtsfunctionen, zumal der weiblichen, betrifft, so seien ihre Grundsätze angedeutet, da der Erzieher ihre Kenntnis nicht ganz missen kann. Der Arzt will, daß das Mädchen während ihrer Regeln und ganz besonders in der Entwicklungszeit sich wie krank betrachte; es soll von derjenigen Person, welche allein ein natürliches Recht hat, das blöde Wesen über diese Dinge aufzuklären, es soll von der Mutter über die Bedeutung der Blutung belehrt und in ihrem richtigen Verhalten, sobald irgend eine Störung eintritt, unter Beiziehung des Arztes unterrichtet werden. Strengstes Maß ist in der ganzen Lebensweise zu beobachten; erregende, ebenso saure Dinge, Erkältungen und Gemüthsbewegungen sind vor allem abzuhalten; auf die gedrückte Stimmung ist mit der zuversichtlichen Zusage einer baldigen Besserung einzuwirken und den ersten Anfängen eines weichlichen, trägen Sichgehenlassens, ebenso einer unmotivirten Launenhaftigkeit mild, aber consequent entgegenzutreten. Auch beim Jünglinge wird eine ärztliche Belehrung über die Bedeutung der Pollutionen angemessen sein; unumgänglich ist sie bei allen, welche sich über diese Erscheinung ängstigen.

Für beide Geschlechter ist sodann in möglichst umfassender Weise Vorkehr zu treffen, daß nicht durch physische und örtliche Reizung der betreffenden Organe, noch mehr, daß nicht auf dem Wege der Sinne und der Phantasie der Trieb gesteigert und das Geschlechtsbewußtsein vorzeitig zu einem Hauptmotive der Gefühle und Bestrebungen geschaffen werde. Zu vermeiden ist, um so strenger, je sinnlicher und üppiger die Natur, je munterer die Phantasie, alles was die Thätigkeit, das specifische Leben der Genitalien unmittelbar anregt; hierher gehört allzureichliche und gewürzte Kost, erregende Getränke, namentlich ein Uebermaß von Thee und Kaffee, ebenso von Bier und Wein, reichliches und spätes Abendessen, Schlafen in Federbetten, Aufstehen erst einige Zeit nach dem Erwachen und ein Schlaf über das, man beachte wohl, sehr verschiedene individuelle Bedürfnis; ferner enge Bekleidung des Unterleibs und der Beine und langes Sitzen, zumal auf weichen Polstern; auch sollte der Erzieher darauf achten, daß keine obstructio alvi über einige Tage dauere, und bei jeder habituellen Unterleibsträgheit sollten auf ärztliche Anordnung diätetische Mittel zur Anwendung kommen. Alle diese Vorschriften beruhen auf unumstößlichen Sätzen der Erfahrung, welche überdies auch wissenschaftlich leicht zu erklären sind; in ihrer Anwendung geschieht aber sehr häufig der Fehler, daß man nicht individualisirt; hierin liegt ein Hauptmangel der Erziehungsanstalten, zumal für Mädchen, und giebt es keinen andern Rath als den, der Natur zu folgen und die knospende Jungfrau im Schoße ihrer Familie und unter der Leitung der Mutter zu belassen. Das Pensionatleben für ein Mädchen während der Entwicklung ist, wenn nicht schlimmeres, ein Stück „weißes Sklavenleben.“ Der Widerspruch der Aerzte gegen weibliche Erziehungskasernen hat übrigens noch weitere Motive, welche wir im Verlaufe kaum andeuten können.

Das moderne Leben außer der Schule und außer dem engsten Kreise einer als sittlich gedachten Familie giebt tausenderlei Anlässe, um durch die Sinne erotische Vorstellungen und Gefühle zu wecken; vermeiden läßt sich zwar nicht alles und das gereifte

Jugendalter muß sittlich so stark sein, um die Verführung durch Anblick und Anhören schlüpfriger Dinge niederzuhalten oder wo es sich schwach weiß, die Gelegenheit zu allzu mächtiger Reizung streng zu vermeiden; in den Entwicklungsjahren dagegen ist von Seite der Erzieher das Verführerische fern zu halten. Es ergiebt sich daher von selbst, daß der Besuch des Theaters bei Balletvorstellungen unbedingt verwerflich, ebenso daß in der Auswahl der Dramen, noch mehr der Opern, nach strengen Grundsätzen zu verfahren ist; die Anschauung von Bühnen, deren Schauspielerinnen die Hetäre in allzufrechem Gebahren zur Schau tragen, ist unbedingt auszuschließen. Ueber diese Puncte, so wie über das Fernhalten unreiner Lectüre, auf welchen Gegenstand wir zurückkommen, über das Gefährliche frivoler Gemälde und Statuen ist man einig, nicht so aber über die Art und das Maß der geselligen Unterhaltung und über die Zulässigkeit des Tanzes. Die Geschlechter suchen sich nicht bei natürlichem Verhalten, man sperre sie daher nicht klösterlich ab, befördere aber noch weniger ein längeres Zusammensein zumal bei schäumenden Pokalen und rauschender Musik. Ein großer Fehler, zumal wenn man den Verkehr sehr selten gestattet, ist ein häufiges Schwatzen über das Schädliche des Umgangs mit jungen Männern, das Anschwärzen des andern Geschlechtes und das Andressiren eines sittsam und schamhaft sein sollenden Benehmens; gerade durch dieses geflissentliche Ableiten wird die Aufmerksamkeit zu allermeist auf die Geschlechtlichkeit hingelenkt, die verbotene Frucht wird begehrt und wenn auch das Benehmen sich in affectirter Sprödigkeit äußert, lodert die innere Glut höher als bei der ungestörten geistigen Entwicklung. Ganz allgemein gesagt ist es ein Misgriff, ein Mädchen über seine Stellung zum andern Geschlechte durch eine unverehelicht gebliebene Person anstatt der Mutter belehren zu lassen; denn ein Weib, welches keine Gattin geworden ist, hat seine natürliche Bestimmung verfehlt und urtheilt falsch über Männer, Liebe und Ehe. Ein weiterer Misgriff ist die Verwendung unverehelichter jugendlicher Lehrer zum Unterrichte der Halbjungfrauen, ebenso die Mischung beider Geschlechter in derselben Schule oder gar in demselben Erziehungshause.

Was den Tanz im besondern betrifft, so möge man ihn immerhin als eine den Körper veredelnde rhythmische Bewegung, oder als eine gesunde Körperübung, oder als ein unschuldiges geselliges Vergnügen betrachten; unter Umständen mag dies alles richtig sein, ohne Heuchelei wird man aber zugestehen, daß die Idee des modernen Tanzes in dem Gegenüberstellen der Geschlechter als Gegensätze und der ideellen Vereinigung beider Pole besteht und wird auch das Verführerische des Sinnenrausches bei unsern ganze Nächte hindurch rasenden Tanzvergnügungen zugeben. Nach dem bisher Vorgetragenen ist daher der Tanz für die Entwicklungsjahre zu verwerfen; er unterliegt überdies großen medicinischen Bedenken, welche an sich schon sein absolutes Verbot für viele Mädchen und Jünglinge erheischen; für alle diejenigen nämlich, bei welchen eine entschiedene Krankheitsanlage, namentlich eine Disposition zu Herzleiden oder zu Lungenschwindsucht, oder bei welchen große Nervenschwäche vorhanden ist.

Eine reiche Quelle zur Infection mit unsittlichen Anschauungen, Vorstellungen und Phantasieen liegt endlich im schlechten Umgange. Man denke hier nicht allein an die Verführung, welcher der Lehrling, das Dienstmädchen, der jugendliche Fabrikarbeiter, der von seiner Familie getrennte Zögling gelehrter oder gewerblicher Schulen bei schlechter Gesellschaft ausgesetzt ist, man denke besonders auch an die Erziehungspensionate, zumal jene für das weibliche Geschlecht. Wo viele Altersgenossen eng zusammengepfercht sind, wird sich unter ihrer Zahl um so eher ein Verirrtes finden und muß hier schlechtes Beispiel um so gefährlicher wirken.

Mit einem Wort ist auch der giftigen Atmosphäre zu gedenken, welche die privilegirten oder geduldeten lupanaria publica verbreiten; glücklicher Weise erkennen auch Aerzte die Verderblichkeit dieser Institute, zumal ihren Einfluß auf Jünglinge und — Knaben! Wir verweisen daher auf die bessere Literatur, z. B. Pappenheim, Handbuch der Sanitätspolizei Berlin 1858, B. I. S. 382.

Bei der richtigen Erziehung genügt keineswegs die besondere Rücksicht auf die Geschlechtsverhältnisse; dieselbe gewinnt vielmehr einen festen Boden für ihre Bestrebungen nur durch ein Befördern der harmonischen Entwicklung des ganzen Menschen; es ist ein Grundirrthum zu wähnen, ein guter Unterricht mit Beihülfe der Religion schütze vor den Verirrungen (der Kindheit und) der Jugend; überall da, wo die geistige Erziehung eine einseitige Richtung nimmt und über der ungemessenen Anstrengung der Denkkräfte der Körper verkümmert, wird auch die sittliche Energie geschwächt und wird dadurch wie durch die Schwäche und Kränklichkeit des Körpers der physisch wie ethisch normale Ablauf der Entwicklung gestört. Die körperliche Kräftigung des Individuums hat daher mit der geistig-sittlichen Hand in Hand zu gehen; in den Lebens- und „Stundenplan" dieses Alters gehören daher für die angehenden Jünglinge Körperübungen durch Turnen, anregende Spiele im Freien, Schwimmen, neben regelmäßigen Gängen im Freien, neben zeitweisen Fußreisen und neben der fleißigen Benützung kalter Bäder im Sommer. Für das Mädchen dieser Altersstufe ist eine methodische Muskelübung dann unumgänglich, wenn durch Muskelschwäche, welcher grausam genug in gewissen Schulen nicht einmal eine Rücklehne der Sitzbank zu Hülfe kommt, eine Rückgratsverkrümmung sich einstellen will; im allgemeinen aber unterbreche man das Sitzen hinter Büchern, Musikinstrumenten und feineren Handarbeiten mit der Bewegung in freier Luft und mit den sog. gemeinen Hausgeschäften, welche jedenfalls in bürgerlichen Kreisen auf der Tagesordnung stehen müßen.

Bei den niedern Classen wird gegentheils durch ein unvernünftiges Aufbürden körperlicher Arbeit viel gefehlt; ebenso durch ungenügende Nahrung und schlechte Bekleidung. Den meisten Schaden für die Gesundheit auch in rein körperlicher Hinsicht bringt die Arbeit in Fabriken, zwar nicht in allen, aber doch in den meisten.

Hinsichtlich der allgemeinen Erziehungsgrundsätze gegenüber den Mädchen und Jünglingen während der Entwicklungszeit muß im Aeußerlichen das unbeholfene Benehmen möglichst wenig zum Gegenstande des Tadels oder gar Spottes gemacht werden; eine Parforcedressur zum sog. anständigen und feinen Benehmen ist ebenso naturwidrig als thöricht, jenes weil man einen natürlichen Entwicklungsvorgang, ein organisches Werden nicht gewaltsam beschleunigen soll, dieses weil man der Natur nicht gebieten kann; das unaufhörliche Mäkeln und Nörgeln an dem Benehmen der Backfische macht sie um so blöder und ungeschickter, oder wenn Affectation entsteht, wirklich lächerlich. Ebenso sehe man auch den Halbjünglingen bis zu einem gewissen Grade die Ungeschliffenheit und Taktlosigkeit ihres Benehmens nach, so lange nämlich, als dasselbe den Ausdruck des generellen Charakters der Flegeljahre bildet und ihm keine individuell gesteigerte Roheit und Selbstüberhebung zu Grund liegt.

Für das innere Leben dieser Altersstufe ist die Richtung auf das Ideale Naturgesetz und müßen daher diese Bestrebungen nach Maßgabe der Individualität gefördert, geleitet oder in Schranken gehalten werden. Auf dem Wege der Naturbetrachtung kommt der Unterz. also zu der Anschauung Jean Pauls, welcher in seiner Levana (§. 110) unter anderem sagt: „Die Idealität ist von keiner Erziehung zu lehren — denn sie ist das innerste Ich selber — aber von jeder vorauszusetzen, und folglich zu beleben. — — Was ist aller Gewinn, den die junge Seele aus der Vermeidung einiger Fehltritte und Fehlblicke zieht, gegen den entsetzlichen Verlust, daß sie ohne das heilige Feuer der Jugend, ohne Flügel, ohne große Plane, kurz so nackt in das kalte enge Leben hineinkriecht, als die meisten aus demselben heraus? — Saht ihr nie, wie ein Mensch von einem einzigen Götterbilde seiner Frühzeit durch das ganze Leben regiert und geleitet wurde? Und wodurch wollt ihr dieses führende Wagengestirn ersetzen, als etwa durch den Brodwagen des klugen Eigennutzes?" Die Geschichte der tausenderlei Erbärmlichkeiten unseres öffentlichen und Privatlebens ist das Gericht über die Schwäche und Unnatur des größten Theils unserer männlichen Jugend, deren innerstes Wesen Jean Paul wie prophetischen Geistes im „klugen Eigennutz" erkannt hat. Bei dem größten Theile un-

serer Jungen wird es daher keine Gefahr haben, daß das Anschauen der Ideale der Geschichte und Poesie sie blende, daß eigene künstlerische Versuche aus innerem Drange, sei es in der Dichtkunst, der Malerei oder Musik, sie berauschen und das Ziel des Lebensberufes ihnen verhüllen, und wenn auch eine schwärmerische Selbstüberschätzung des eigenen Talents einträte und mit Verachtung der herkömmlichen Vor- und Berufsbildung das Leben den Musen allein geweiht werden wollte, so wird ein tüchtiger Erzieher, sei es der Vater, sei es ein verehrter Lehrer, bei jedem Halbjünglinge, wenn er nur von frühe an zur ernsten Arbeit gewöhnt wurde, dieser Genialitätssucht die rechten Schranken zu setzen wissen. Auch dem wirklichen Genie sollte die ernste Arbeit und die Wahl eines Brodberufs nicht erlassen werden; denn durch solche wird die sittliche Energie gekräftigt und der Genius wird sich in gereifteren Jahren um so schöner entfalten. Nur für den Mann, der Beweise seiner ungewöhnlichen künstlerischen Begabung abgelegt hat, nicht aber für den Jüngling unterschreiben wir daher die Worte Platens:

> Wollt ihr etwas großes leisten, setzet euer Leben dran!
> Keiner gehe, wenn er einen Lorbeer tragen will davon,
> Morgens zur Kanzlei mit Acten, abends auf den Helikon . . .

Bei dem weiblichen Geschlechte — aus gebildeten Ständen — ist der Drang, durch Musik und poetische Lectüre die innere Entwicklung zu fördern und zum Verständnisse seiner Sehnsucht zu gelangen, wohl noch größer, eben so aber ist auch für viele Individuen von nervöser Anlage, namentlich bei Vernachläßigung nüchterner Beschäftigung und bei vorzeitigem Einführen in das Salonsleben, eine große Gefahr der Ausartung der idealen Richtung in eine krankhafte Gefühlsschwärmerei gegeben; unter solchen Verhältnissen paßt durchaus nur neben nüchterner Arbeit ein strenges Maß und eine strenge Auswahl der Lectüre und der Musik. Was sich am meisten für beide Geschlechter nach ihrem Geistes- und Gemüthsleben eignen und ohne Gefahr für ihre Phantasie an ihre geistig-sittliche Ausbildung reihen möchte, ist das Studium unserer idealen und sittlichen Dichter Schiller, Jean Paul, — dieser nur für eigenthümlich begabte Naturen, — und Uhland; Platen versteht nur der classisch gebildete Jüngling, für diesen bietet zugleich die classische antike Literatur eine herrliche Auswahl. Unter den Romanen wären, um hierüber eine Andeutung zu geben, die historischen, Sitten und Natur schildernden, z. B. Werke von Gotthelf, Mügge, von Walter Scott, Cooper und Dickens zu gestatten, aber kein Sue, kein Dumas, kein Bulwer, kein Gutzkow, auch nicht dessen „Ritter vom Geiste.“ Bei der noch mächtigeren zugleich geistigen wie sinnlichen Einwirkung der Theater ist ein häufiger Besuch auch der besten Bühne nicht zuläßig und passen nur sehr wenige Stücke: vor allem eignet sich die hohe Tragödie, welche „die Leidenschaften reinigt,“ und das patriotische Drama. Die weitaus meisten Lustspiele schaden durch frivole Anspielungen, Situationen und Charaktere oder wenigstens durch ihre allzu grelle und gemeine, der jugendlichen Seele das Geheimnis allzu rasch entschleiernde Behandlung der geschlechtlichen Gegensätze.

Endlich der Schulunterricht selbst wird um so mehr leisten, ein je tieferes Verständnis der Lehrer für die Geisteslage seiner Zöglinge besitzt. In der Form ihrer Behandlung sollte er nie vergessen, daß er weder Knaben noch Jünglinge vor sich hat, eher aber fasse er sie zu hoch als zu nieder; überall appellire er an das Ehrgefühl des Einzelnen und trete bei Strafen ihrem lebhaften Gerechtigkeitssinne nie zu nahe; eine zu harte Strafe der natürlichen Unarten dieser Epoche wirkt verbitternd, noch mehr eine solche, welche den Unschuldigen oder Minderschuldigen eben so trifft wie den Schuldigen; ebenso überschätze der Lehrer die stillen, oft nur heuchlerischen und feigen Naturen nicht gegenüber den offenen und flegelhaften. Endlich thun Blößen, welche sich der Lehrer im Affecte oder bei nachläßigem Unterrichte giebt, bei dem besonders scharfen und einseitigen Urtheile der Halbjünglinge und ihrer Neigung zu leidenschaftlicher Verehrung

wie Abneigung, seiner persönlichen Geltung wie der Fruchtbarkeit seines Unterrichts großen Abbruch.

Für die Behandlung des Lehrstoffs muß die Thatsache, daß der Geist jetzt nicht sowohl durch den mechanischen Act des Gedächtnisses sein Wissen bereichern, als durch eine tiefere geistige Auffassung sich des Kerns des Gegenstandes bemächtigen will, bei der Lesung der Classiker, wie bei den Vorträgen über Religion, Geschichte, Geographie, deutsche Sprache u. s. w. maßgebend sein; dabei gewöhne der Lehrer die besseren Köpfe durch die strengste logische Ordnung seiner Vorträge an ein wissenschaftliches Denken; denn abgesehen von dem ausnehmenden Werthe dieser praktischen Logik für das ganze Leben ist das wissenschaftliche Denken der beste Zügel für den Flug der Phantasie. Wie man in der formellen Behandlung stetig fortzuschreiten hat, soll nicht das Interesse am Lernobjecte erkalten, so ist es auch naturgemäß, daß man in der Erweiterung der Lehrpensen den Bedürfnissen des sich höher schwingenden Geistes entgegenkomme und, neben der Rücksicht auf den spätern Beruf, besonders dem Streben nach universeller Bildung genüge.*)

Ueber die Literatur ist wenig zu bemerken; eine allseitige Bearbeitung des Gegenstandes nach dem Gesichtspunct des Pädagogen ist Verf. nicht bekannt. Die ältere physiologische Literatur, z. B. Burdachs Anthropologie und Physiologie, giebt ein mattes Bild des allgemeinen Charakters der Entwicklungsepoche; die neuere Physiologie klebt allzu sehr am rein Materiellen oder es wird in populären Schriften, z. B. in „Eschricht's physischem Leben," das Sexuelle ganz umgangen. Vom Standpuncte der allgemeinen Gesundheitspflege, weniger der Erziehungslehre sind geschrieben und enthalten Gutes: Oesterlen, „Handbuch der Hygieine," 2. Auflage, Tübingen 1858, S. 21, 612—624; ferner O. Heyfelder, „die Kindheit des Menschen", deutsche Zeitschrift für Staats-Arzneikunde 1857. X. S. 304; 1858. XI. 1; dieselbe Arbeit erschien auch als Separatabdruck in Erlangen, 1858.**)

Dr. R. Köhler.

Entziehung von Genüssen, s. Strafen.

Ephorus, s. Schulregiment.

Ephorus an einem Erziehungsinstitut, s. Lehrer, Arten von Lehrern.

Erasmus. Während die thatsächliche Befreiung der Erziehung aus dem Formelzwang und Scheinwesen des verfallenden Mittelalters hauptsächlich dem gewaltigen Wirken der Reformatoren, Luthers an der Spitze, zuzuschreiben ist, muß dagegen für die Theorie der Pädagogik, sowohl hinsichtlich der Erziehung im engeren Sinne als auch besonders hinsichtlich des Unterrichtes und der Studien Desiderius Erasmus von Rotterdam vor allen als Epoche machend betrachtet werden. Sich stützend auf die heilige Schrift und die Alten, vor allen auf Quintilian und Plutarch, Plato und Aristoteles stand er an der Spitze jener Humanisten, die das alte System der Studien stürzten; ein Hercules in der Erarbeitung neuen Lehrstoffes wie in der Ausfegung des alten; ein Anreger unzähliger neuer Gedanken und Bestrebungen, die sich mit Blitzesschnelle verbreiteten und bald Gemeingut wurden; ein Mann des Lebens im

*) Auf eine andere Seite macht Beneke (Erziehungslehre I. 345) aufmerksam. Er spricht von verschiedenen Entwicklungsperioden, in denen sich die ganze Erziehungsmacht des menschlichen Seins auf Ein leibliches System concentrire, um eine höhere Stufe der Entwicklung zu gewinnen; der Zögling habe dann zu keiner geistigen Beschäftigung Trieb oder Lust und zeige gegen Anforderungen zur Thätigkeit und gegen Tadel eine sonst ungewöhnliche Reizbarkeit, nehme aber nach einiger Zeit die früheren geistigen Thätigkeiten mit geschärftem Triebe wieder auf; während einer solchen Periode müße man den Zögling sich selbst überlassen, um nicht durch unverständigen Zwang der leiblichen Entwicklung zu schaden und einen dauernden Widerwillen gegen gewisse geistige Thätigkeiten zu begründen. D. Red.

**) Vergl. die Artikel: Altersstufen, Geschlechtliche Verirrungen, Romane, Theaterbesuch, Tanzen, Mädcheninstitute. D. Red.

höheren Sinn*), der bei aller scheinbaren Zurückgezogenheit des Gelehrten doch gesunden Sinn und Blick für die Wirklichkeit in seltenem Maße besaß und daher oft genug statt langer Reden und Beweise mit wenigen Worten den Nagel auf den Kopf traf. Bei alle dem kann Erasmus nicht als Begründer der neueren Pädagogik betrachtet werden, so wenig wie etwa als Urheber der Reformation. Er bildet gewissermaßen eine Periode für sich: die Periode des Uebergangs. Was sein Schüler Vives in concentrirter und geordneter Weise theoretisch darstellte, was ein Sturm, ein Melanchthon, ein Beza in die Praxis einzuführen unternahmen, das alles und gar manches weitere war bei Erasmus in chaotischem Fluß. Seine aphoristische Darstellungsweise in gelegenheitmäßigem Wirken vereinigt nicht selten Widersprechendes, enthält aber auch die Keime zu fast allem neuen, was die seither verflossenen Jahrhunderte auf dem Gebiete der Pädagogik ans Licht gefördert haben, neben Gutem auch Verkehrtes; namentlich finden sich die Principien des Philanthropismus bei dem großen Humanisten zwar zerstreut, aber in überraschender Vollständigkeit wieder.

Desiderius Erasmus (der Name übersetzt aus dem holländischen Geert, Gerhard) wurde geboren zu Rotterdam, muthmaßlich 1467, und zwar den 27. oder 28. Oktober (Genaueres wußte er selbst nicht; vergl. Burigny, deutsch von Henke, I. S. 4 ff.).**) Zart von Gesundheit, geistig früh entwickelt, erwarb er sich nach kurzem aber entscheidendem Besuch der Schule zu Deventer (unter Alexander Hegius) ungemeine Belesenheit in den Alten, Selbständigkeit des Urtheils, völlige Beherrschung des lateinischen Stils meist durch autodidaktisches Streben während einer zwar drückenden, aber seiner Entwicklung wohl heilsamen Verborgenheit in niederländischen Klöstern. Der Ruf seiner Gelehrsamkeit befreite den jungen Mönch schon 1591, da der Bischof von Cambray ihn in seine Dienste nahm; allein erst 5 Jahre später beginnt eine neue Epoche, die W a n d e r j a h r e nach den Lehrjahren, für den etwa dreißigjährigen Erasmus mit seinem Abgange an die Pariser Universität. Nunmehr abwechselnd in Frankreich, England, den Niederlanden, Italien, Westdeutschland, meist in halber Unabhängigkeit, von vornehmen Gönnern unterstützt, als Privatlehrer hie und da thätig, aber jeder festen Anstellung, zumal an Schulen, ausweichend knüpfte er die mannichfachsten Verbindungen an, behauptete in jedem Kreise seine Ueberlegenheit und förderte diejenigen seiner Werke zu Tage, die am durchschlagendsten auf seine Zeit gewirkt haben, wenn sie auch an innerem Werthe theilweise von andern übertroffen werden. Wir erwähnen hier das Lob der Narrheit (moriae encomium) und das enchiridion militis Christiani (beide muthmaßlich zuerst 1509). Erstere Schrift arbeitete in negativer Hinsicht und gewaltig der Reformation vor; letztere positiv, aber schwächlich, wenn wir den Maßstab der deutschen Reformation anlegen; beide zeitgemäß und von ungeheurer Wirkung begleitet. Noch entscheidender war die 1516 erfolgte erstmalige Herausgabe des griechischen neuen Testamentes mit lateinischer Uebersetzung („novum instrumentum"). In pädagogischer und didaktischer Hinsicht sind aus dieser Periode zu erwähnen die Adagia (Sprichwörter), die seit 1500 in unzähligen Ausgaben, allmählich vermehrt und ausgearbeitet, sich verbreiteten und vielfach didaktisch verwendet wurden; ferner die Schriften de duplici copia und de ratione studii (1512), die Uebersetzung von Theodor Gaza's griechischer Grammatik und die institutio principis Christiani (1516); endlich die colloquia puerilia (1518).

Seit die Reformation eine bestimmtere Gestalt gewann, giengen für Erasmus die S t r e i t j a h r e an. Sein Leben verlief äußerlich ruhiger und sorgenfreier; im Besitz eines mäßigen Vermögens und geschützt gegen persönliche Unbilden aller Parteien durch

*) Vergl. Erhards Urtheil, Wiederaufbl. d. wiss. Bild. II. S. 500; wogegen entschieden verfehlt Müller, Erasm. S. 237 gegen Ende und anderwärts.

**) Er war ein uneheliches Kind; die Eltern waren, wie Raumer sich ausdrückt, auf wahrhaft tragische Weise von der Verehelichung abgehalten worden. D. Red.

die Größe seines literarischen Ruhmes lebte er meist zu Basel und Freiburg in rastloser schriftstellerischer Thätigkeit. Seine Streitschriften gegen Luther, Hutten u. a. füllen allein einen starken Folioband und sind mit jugendlicher Gewandtheit und Frische, wenn auch oft mit geringer Tiefe geschrieben. Die schon 1516 beginnenden Veröffentlichungen Erasmischer Briefsammlungen werden in dieser Periode häufiger und wichtiger. In diesen Briefen steckt, abgesehen von dem Einflusse, den sie als anerkannte Muster des Briefstils übten, manches, das für die Pädagogik und ihre Geschichte direct oder indirect von Wichtigkeit ist. Namentlich aber läßt sich aus ihnen auch der große Einfluß beurtheilen, den Erasmus durch rein persönliche Beziehungen, durch Ermunterung, Warnung und Belehrung, durch Bildung von Schülern, Empfehlung und Rath zur Besetzung von Stellen auf den Gang des ganzen Studienwesens ausübte. Eine Reihe tüchtiger jüngerer Gelehrter arbeitete in dieser Periode, wie zum Theil schon früher, unter Erasmus Leitung an den zahlreichen Ausgaben von Classikern und Kirchenvätern, die meist aus Froben's Officin hervorgiengen und zu den wichtigsten Bereicherungen des Büchermarktes für jene Zeit gehörten. Die selbständigen Schriften, welche Erasmus nun noch außerhalb des theologisch-polemischen Gebietes verfaßte, zeichnen sich meist durch Reife und Gediegenheit aus, ohne deshalb an Lebendigkeit Früherem nachzustehen. Fast alle stehen zur Pädagogik in einer näheren oder ferneren Beziehung. Hervorzuheben sind: De conscribendis epistolis (1520), umfaßt die Principien des schriftlichen Unterrichtes,*) da die Briefform auf alles sich anwenden ließ; Christiani matrimonii institutio, wovon der letzte Abschnitt die Familienerziehung behandelt (1526); die Dialoge Ciceronianus (gegen die Nachäffung des Einen Cicero, s. bei Raumer e. Auszug) und de pronuntiatione (1528); de pueris statim ac liberaliter instituendis (1529) und de civilitate morum puerilium (1530). — Erasmus starb zu Basel den 12. Juli 1536. Ueber seinen von den Fehlern des Egoismus, der Furchtsamkeit und Zweideutigkeit nicht frei zu sprechenden persönlichen Charakter, vergl. von Raumer's Darstellung in der Gesch. d. Päd. mit der von mir versuchten Milderung in Jahn's Jahrb. LXXVI. H. 3, S. 110 ff. — Erasmus theilt die Pädagogik, vielleicht nach einer Eingebung des Augenblicks (civil. mor. Einl.) in 4 Theile, die wir bezeichnen können als: 1) religiös-sittliche Bildung (ut tenellus animus imbibat pietatis seminaria); 2) intellectuelle Bildung (ut liberales disciplinas et amet et perdiscat); 3) materielle Lebensbildung (ut ad vitae officia instruatur); 4) formelle Lebensbildung (ut a primis aevi rudimentis civilitati morum assuescat). Folgen wir dieser zwar weder streng logischen noch ganz erschöpfenden aber doch die meisten Gebiete umfassenden Eintheilung, so sehen wir, daß Erasmus keinen Theil ganz unangebaut gelassen, wenn auch der Schwerpunct seiner Leistungen in den zweiten fällt. Die religiös-sittliche Erziehung findet ihre Bearbeitung zumeist in der Schrift von der christlichen Ehe, in der auch beiläufig die ästhetische, sehr nachdrücklich die physische Ausbildung zur Sprache gebracht wird; das eigentlich religiöse Element ist hier inniger und tiefer gefaßt als sonst meist bei Erasmus, verläuft aber doch vielfach in Aeußerlichkeiten.

Gleich im Eingange dieser Schrift (S. 5 der Originalausgabe Basil. 1526. 4.) schreibt Erasmus der Ehe eine hohe Wichtigkeit eben wegen der Kindererziehung zu; von S. 141 bis zum Schluß folgt speciell Pädagogisches mit etwa folgenden Grundgedanken: „Paulus verheißt dem Weibe die Seligkeit durch Erzeugung von Kindern, wenn sie bleiben im Glauben und in der Liebe und in der Heiligung sammt der Zucht.**) Die Mutter, die dies an ihren Kindern nicht leistet, ist daher nur halb

*) Der Abschnitt de emendando bespricht z. B. eingehend die Handhabung der Correctur, empfiehlt aber auch neben einigen praktischen und treffenden Bemerkungen Anwendung von Belohnungen und Spornung des Ehrgeizes.

**) I. Tim. 2, 15, wo ἐὰν μείνωσιν also auf die Kinder bezogen wird, während die neueren Interpreten es unter Annahme eines Wechsels im Numerus auf die Mütter zu beziehen pflegen.

Mutter. Schon in der Zeugung und Schwangerschaft sind Pflichten gegen die Kinder zu erfüllen, wie denn Aristoteles hierüber ausführliche Regeln giebt. Es ist eine Art von Aussetzung, wenn die Mutter nicht selbst ihre Kinder säugt. Wohl geboren zu werden ist schon etwas; allein *die Erziehung übertrifft an Einfluß alles; sie vermag die sonst doch so mächtige Natur in ihr Gegentheil zu verwandeln.* *) Der Knabe ist einem Brachfelde zu vergleichen, die Lehre der Saat. Bis zum 7ten Jahre hat man nichts zu thun als den Acker zu bestellen und zur Aufnahme der Saat vorzubereiten. Zunächst sorge man für leibliches Gedeihen, nähre die Kinder mit Milchspeisen, halte Gewürz und starkes Getränk von ihnen fern, kleide sie weder zu leicht noch zu schwer. Namentlich versündigt sich der große Hause der Eltern dadurch, daß sie die zarten Kinder nach Art der Alten kleiden (S. 145 u. 146 eine lebendige Schilderung dieses Unsinns nach damaligen Moden). Was bewirkt man dadurch? Man verletzt den Körper, hemmt den Wuchs, wirft Geld für nichts weg und weckt frühzeitig thörichte Eitelkeit. Eltern, die daran Vergnügen finden, sollten ihre Thorheit lieber an Puppen oder an Affen auslassen. Auch das Zimmer für die Kinder ist sorgfältig zu wählen; dumpfe, feuchte, wie übermäßig heiße Räume sind zu vermeiden, eben so Lärm und Zug; Baden und Salben ist zu empfehlen, auf Gesellschaft fröhlicher und gesunder Kinder zu sehen u. s. w. — Es entsteht die Frage, wann mit dem Unterricht zu beginnen sei. Die Alten rathen meist nicht vor dem 7ten Jahre zu beginnen, Aristoteles mit dem 5ten, andere bald nach dem dritten. Alle haben Recht; denn sobald das Kind lernen kann, muß ihm spielend etwas beigebracht werden, allein die ernsthaftere Arbeit beginnt erst mit dem 7ten Jahre. Spielend und ganz früh müßen die Kinder lateinische und griechische Buchstaben schreiben und aussprechen lernen; eben so in den Sitten: die Kniee beugen beim Namen Jesu, die Hände falten, das Crucifix küssen sind schon Anfänge der Religion. Uebrigens ist in diesen Jahren zwar Ehrfurcht zu fordern, aber herbe Strenge fern zu halten. Schmeicheln, Loben, Belohnen, Versprechen wende man an statt Drohen, Schlagen und Schreien. Durch unvernünftige Grausamkeit werden Kinder von guten Anlagen verdummt. Eine Mutter z. B. (die Erasmus kannte) bildete ihr fünfjähriges Töchterlein mit Fleiß zu höfischen Sitten. Die Hauptsache davon war, daß es nach jedem Wort „madame ma mère" anbringen und statt „nany" (non) antworten mußte: „salvo vôtre grace madame." Hierüber mehrmals am Tage fürchterlich geschlagen mußte das Kind auch noch das Schluchzen völlig unterdrücken. Die Mutter, eine junge Wittwe voll Einbildung auf ihre Weisheit, hätte vielmehr selbst Schläge verdient. Eben so unrecht ist es, um andere Kleinigkeiten, z. B. den Gebrauch der linken Hand zu wüthen. Muß aber einmal die Ruthe angewandt werden, so folge auch wieder etwas darauf, was das kindliche Gemüth trösten kann.

Ist das 7te Jahr erreicht, so bedenke der Erzieher, daß er ein zartes nach allen Seiten biegsames Reis vor sich hat; weiches Wachs, feuchten Thon: er zeige sich als ein wackerer Künstler! Viele führen im Munde, wenige beherzigen, was Horaz sagt: „Quo semel est imbuta recens servabit odorem Testa diu." Der doppelte Zweck aller Erziehung, der intellectuelle und der religiös-sittliche ist zugleich zu verfolgen, doch vorzüglich für Frömmigkeit zu sorgen. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Bildung ist zu

*) Diese Ueberschätzung der Erziehung, bei der nicht nur die Natur zu kurz kommt, sondern namentlich auch das dritte Element, das der allgemeinen, dem willkürlichen Einfluß sich entziehenden Lebensführung ganz übersehen wird, ist ein Grundzug der Erasmischen Pädagogik. Er stammt direct aus den römischen Rhetorenschulen, von Quintilian, der, wie die rührende Erzählung Just. Orat. VI. prooem. zu verrathen scheint, seine eigenen Söhne à la Heineke und Baratier zu Tode erzog. Es verbindet sich damit trefflich der Semipelagianismus, den Erasmus in pädagogischer Hinsicht am deutlichsten de pueris statim etc. Opera I. 432 ed. Bas. ausspricht, wo er den Hauptheil der Erbsünde auf Verführung und schlechtes Beispiel schiebt, somit von Rousseau's Standpunct nur wenig entfernt bleibt.

verweisen auf die Schriften de institutione puerorum, princeps Christianus, und die colloquia familiaria; demnächst auf Plato und Aristoteles über den Staat. Diese ziehen die öffentliche Erziehung der privaten vor, allein jene wird jetzt nur durch Schulmeister besorgt, zu denen man, statt die höchste Sorgfalt auf ihre Wahl zu verwenden, meist schmutzige und verworfene Menschen nimmt, bisweilen solche, die nicht recht gescheidt sind. Man giebt ihnen ein geringes Gehalt und ein unsauberes Local, daß man sagen sollte, es handle sich um die Erziehung von Schweinen, nicht von freien Söhnen der Bürger. Und doch setzt man hier die Zukunft des ganzen Staates aufs Spiel. Noch schlimmer ist es mit den Knaben, die in den Höhlen gewisser Finsterlinge überaus knauserig erzogen werden; denn gewisse Klöster reißen dies als Erwerbszweig an sich und ein Zwittergeschlecht von Mönchen und Weltlichen. Ist doch fast alles Unheil unter dem Vorwand der Religion in die Welt gekommen.

Die erste religiöse Unterweisung lehre, daß Gott über alles zu fürchten und zu lieben sei, der allgegenwärtige, allwissende Gründer und Erhalter des Alls; dieser habe durch seinen Sohn Jesus denen, die an ihn glauben und seine Gebote halten, das ewige Leben gegeben und beide wohnen durch den heiligen Geist in den Herzen der Frommen. Gott belohne die Guten, bestrafe die Bösen. Der Name Jesu aber werde den Herzen der Kinder so eingeprägt, daß er ihnen so liebenswürdig als möglich erscheine. Man bringe ihnen auch die Ueberzeugung bei, daß immer Engel zugegen sind, die alles vernehmen, sogar die Gedanken. Demnächst ist die höchste Ehrfurcht vor der heiligen Schrift als einem beständigen Orakel Gottes einzuflößen und zwar dadurch, daß man mit dem Beispiel einer solchen Ehrfurcht vorangeht und das Kind gewöhnt das Evangelium zu küssen. Dann lerne der Knabe die Pracht des Himmels betrachten, die Fülle der Erde, die sprudelnden Quellen, gleitende Flüsse, das unermeßliche Meer, die zahllosen Arten der Thiere, und wie dies alles zum Dienst der Menschen geschaffen sei, damit der Mensch wieder seinem Schöpfer diene. Er lerne auch die Wohlthaten kennen, welche Gott insbesondere seinen Auserwählten durch seinen eingebornen Sohn gespendet hat und durch den heil. Geist noch täglich spendet. Endlich welcher Lohn die Frommen, welche Strafen die Gottlosen erwarten. Er werde an sein Taufbündnis gemahnt und an die Gemeinschaft aller Christen, vermöge welcher Christus selbst in seinen Gliedern gepflegt oder verletzt werde. Er lerne, daß niemand elend sein kann, der in Christo bleibt, was ihm auch immer zustoße. Im Unglück müße man Gott danken, daß er uns um unseres Heiles willen züchtige, im Glück seine Güte anbeten. Man mahne ihn an seine Pflichten gegen jedermann und lasse ihn wissen, daß Gott das Geleistete mit Wucher erstatten werde. Beispiele der Tugend gebe man ihm zunächst aus dem Leben Christi, sodann anderer, besonders derjenigen, deren Heiligkeit durch das Zeugnis der heil. Schrift festgestellt ist. Wenn dies und anderes der Art dem zarten Kinderherzen eingeflößt wird, wird es einst treffliche Frucht tragen. Für ganz besonders wichtig ist die Zeit vom 14. Jahre an zu halten. Das wichtigste Mittel gute Sitten in einem Knaben zu fördern ist das eigene Beispiel, da die Knaben einen vorzüglichen Hang zur Nachahmung haben.

Eine andere Sorge ist die der Wahl eines Lehrers; und darin muß man sich über die Nachläßigkeit der Eltern wundern. Sie treffen eine Wahl, bevor sie einem ihr Pferd anvertrauen; den Sohn überlassen sie dem ersten besten; manche Mütter pflegen ihr Malteserhündchen sorgfältiger als ihren Sohn, und einen Pferdeknecht oder Falkenwärter miethet man theurer als einen Lehrer für die Kinder. In nichts anderem ist der große Haufe der Fürsten und Vornehmen so unglücklich, als darin, daß sie nicht würdigen und gesinnungstüchtigen Lehrern übergeben werden. Man muß dabei nicht nur auf Gelehrsamkeit sehen, sondern weit mehr auf gute Sitten. Hier kommt es auf ein freies und ernstes Urtheil an, nicht auf schmeichelnde Einführung oder dringende Empfehlung durch Freunde. Ist aber auch ein guter Erzieher gewählt, so lasse man nicht alle Sorge fahren, sondern führe fleißige Aufsicht. Es gehört keine geringe Kunst dazu, Elementarunterricht zu geben; Jünglinge zu bilden, erfordert vorzügliche Tüchtig-

keit. Denn fast das ganze Leben der Menschen hängt ab von Lehrern, Predigern und Fürsten. Auch nicht jeder, der gelehrt und bieder ist, eignet sich zur Jugenderziehung. Vielen fehlt Milde, andern Geduld; wer sich aber wirklich eignet, kann nicht zu hoch bezahlt werden." (Dagegen heißt es in dem bekannten Trostbrief an den über die Mühsale des Lehrstandes ungeduldigen Sapidus: . . . „magnitudo salarii dignitasque proposita sceleratissimum quemque ad hoc negotii pelliceret.") „So lange die Knaben noch klein sind, halte man sie mit einem Erzieher zu Hause. Zwar ist die Einsamkeit schädlich, allein in den großen Anstalten der oben erwähnten Halbmönche, wo oft 200 Jünglinge in einem Hause gehalten werden, ist die Gefahr der Ansteckung durch schlimme Subjecte gar zu groß, die Sorge der Lehrer zu vertheilt, die freie Wahl derselben nicht möglich. In den Collegien und Bursen aber ist das gemeinsame Uebel mangelhafter Unterricht in der Grammatik; denn einmal wird hier gleich zu den Wissenschaften geeilt, in welchen akademische Grade ertheilt werden, sodann aber gewöhnlich aus Habsucht irgend ein neugebackener Magister von kaum 16 Jahren als Lehrer der Grammatik eingesetzt. Niemand kann aber die Grammatik ordentlich lehren, der nicht in den Schriftstellern jeder Art wohl belesen ist und seinen Stil geübt hat. Am besten lasse man daher 5 bis 6 Knaben zusammen von einem Lehrer unterrichten, oder man gebe wenigstens einem Knaben, der in einem Collegium ist, noch einen besondern Privatlehrer. Die Reichen aber sollten sich talentvoller armer Knaben annehmen und sie mit ihren Söhnen zusammen erziehen lassen, was die verdienstlichste aller Arten von Almosen ist.

Deutliche Aussprache und geläufiges Lesen und Schreiben ist für jeden Stand die nothwendigste Vorbedingung. Reiche Eltern sollten aber ihre Kinder auch irgend eine Kunst lernen lassen, wie Malen, Bildhauen, Architektur. Obwohl die Philosophen dies nicht billigen, so kann es uns doch nicht verächtlich sein, die wir Christum, der ein Sohn des Zimmermanns genannt wird, verehren. Während sie dies lernen, meiden sie den Müßiggang; verläßt sie das Glück, so haben sie ein Zehrgeld, wo nicht, so bleibt das Sprüchwort wahr, daß Kunst keine Bürde ist.

Die Erziehung der Mädchen halten manche für vollendet, wenn sie dieselben bis zur Hochzeit eingeschlossen und fern vom Anblick der Männer halten, während sie indessen von den einfältigen Weibern, unter denen sie leben, mehr verdorben werden, als wenn sie mit Männern umgiengen. Es ist freilich schon viel, die Züchtigkeit der Jungfrau unverletzt zu erhalten, allein recht züchtig ist erst die, die da weiß, was Züchtigkeit ist und wie sie erhalten werden kann. Der große Haufe hält es für thöricht, die Mädchen wissenschaftlich zu bilden, die Verständigen aber wissen, daß nichts zur Erhaltung edlen und keuschen Sinnes vortheilhafter sein kann; doch möge hierin jeder seinem Urtheil und seinen Umständen folgen. Jedenfalls verlangt ein heranwachsendes Mädchen mehr Sorgfalt als ein Knabe; die Verführung ist geschäftiger, der Geist schwächer, die Schande eines Fehltrittes größer. Die erste Sorge sei, ihr Gemüth mit heiligen Gefühlen zu erfüllen; die zweite, sie vor Ansteckung mit Schändlichem zu bewahren; die dritte, sie vor Müßiggang zu hüten. Die Unschuld leidet am meisten durch böses Beispiel. Ganz besonders sind daher die Eltern zu ermahnen, daß sie in Gegenwart ihrer auch noch so kleinen Tochter nichts unziemliches vornehmen." — Es folgt eine ebenso lebendige als abschreckende Schilderung der höfischen Mädchenerziehung und die Besprechung verschiedener Unarten seiner Zeit. Besondere Beachtung verdient noch unter diesen, was Erasmus (S. 155 ff.) gegen die Liebeslieder und Romane, gegen die leichtfertige Musik und den Tanz äußert, ebenso (S. 157) gegen unzüchtige Gemälde, die sich, wie jene Musik, sogar in die Kirchen eingedrängt haben. Nachdem noch einmal beständige Thätigkeit für Knaben wie auch besonders für Mädchen empfohlen, Gestattung der Einsamkeit dringend widerrathen ist, werden zum Schluß die Principien der häuslichen Disciplin ausführlich erörtert, da die Summe des Ganzen darin bestehe, daß die Eltern wissen, was sie lehren sollen, die Kinder aber gehorchen. Dieser

Gehorsam wird zunächst durch Exegese der betreffenden Stellen der heil. Schrift (vgl. den Art. Calvin) begründet und bestimmt. Während daher Erasmus in den eigentlichen Grundsätzen mit Calvin übereinzustimmen scheint, betont er doch dieselben in entgegengesetztem Sinne. Während Calvin allen Nachdruck der Erläuterung auf die Strenge der Zucht und die Unverbrüchlichkeit des Gehorsams legt, verweilt Erasmus besonders bei den Milderungen. „Der Phryger wird, wie man sagt, durch Schläge gebessert. Aber ein Freigeborener, den weder Gottesfurcht noch Ehrfurcht vor den Eltern noch Scham noch Gewissen bewegt, wird auch durch Schläge nicht besser. Davor aber müßen die Väter sich hüten, daß sie nicht in Leidenschaft schlagen oder schelten. Das Weib aber, weil seine Gemüthsbewegungen heftiger sind, muß sich des Schlagens enthalten. Der Apostel mildert die väterliche Auctorität im Kolosserbriefe mit den Worten (3, 21): „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, auf daß sie nicht muthlos werden." Es giebt nämlich Väter, die durch beständiges Zürnen und Schelten den Sohn dazu bringen, daß er entflieht und entweder in Kriegsdienste tritt oder in ein Kloster geht, oder sich in einen andern Abgrund stürzt. Die Herrschaft des Vaters muß mit Ueberzeugung (persuasio) verbunden sein. Die jungen Leute fehlen meist aus Unwissenheit oder Unbedachtsamkeit. Gegen erstere dient παιδεία, gegen letztere νουθεσία, der die ἀθυμία widerspricht." (Ein Beispiel aus Terenz). „Es giebt jedoch auch eine verkehrte Milde, wie sie sich an dem Beispiele Eli's und seiner Söhne zeigt. Den Brutus aber, der seine Söhne hinrichten ließ, bewundern die meisten, loben nur wenige. Vor allen Dingen muß Fehltritten durch gute Lehren vorgebeugt werden." (Bibelsprüche und andere Sentenzen zum Lernen empfohlen). „Ganz besonders müßen sich die Eltern hüten bei der Berufswahl die Kinder zu etwas zu zwingen, wozu sie nicht geneigt sind, namentlich zum Klosterleben." (Ausführung der falschen Gründe, welche Eltern hiezu zu bestimmen pflegen, und Rath zur Vorsicht für die Fälle, in welchen die Kinder selbst zum Klosterleben zu neigen scheinen). „Dasselbe gilt von der Art der Studien und den unzähligen andern Einrichtungen des Lebens. Denn in der Regel geht das am glücklichsten von statten, wozu man von Natur geneigt ist."

Viele der hier gegebenen Lehren finden sich, und zwar zum Theil ausführlicher und bestimmter ausgesprochen, in der Schrift de pueris statim ac liberaliter instituendis, deren Tendenz ist, unter Verdrängung nutzloser Spiele und sinnloser Ammenmärchen gleich die früheste Jugend schon zum spielenden Lernen heranzuziehen, und andererseits dem Prügelsystem, von dessen damaliger Gestalt schauderhafte Beispiele erzählt werden, den Garaus zu machen. Diese wichtige und einflußreiche Schrift ist in der Geschichte der Pädagogik namentlich auch wegen der reichen Fülle charakteristischer Mittheilungen aus dem Leben mehr zu beachten als bisher geschehen ist; die Analogie mit den Tendenzen der Philanthropine tritt in derselben am unverkennbarsten hervor. Uebrigens gehört sie schon wesentlich dem Gebiete der intellectuellen Bildung an, das besonders in der kleineren und älteren Schrift de ratione studii vertreten ist, von der man einen ziemlich vollständigen Auszug findet in Erhard's Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung, II. S. 505 ff. sowie etwas kürzer in Ersch's u. Gruber's Enc. Art. Erasmus von Erhard. Da Erasmus von den Philanthropisten sich besonders, im Anschlusse an Quintilian, durch seine größere Hochschätzung des Gedächtnisses unterscheidet, so möge folgende (von Erh. übergangene) Stelle zeigen, wie er auch hier wieder zu erleichtern strebte: „Es wird nicht wenig unterstützen, wenn man das, was nothwendig aber schwierig zu behalten ist, wie die Orte in der Geographie, die Füße der Metra, Declinationen und Conjugationen, Genealogieen und Aehnliches so kurz und klar als möglich auf Tabellen verzeichnet und diese an den Wänden des Schlafzimmers aufhängt, damit sie beständig auch bei andern Beschäftigungen vor Augen stehen. Kurze und bemerkenswerthe Sätze wie Apophthegmata, Sprichwörter, Sentenzen schreibe man in Bücher am Eingang oder am Schlusse auf, einiges werde in Ringe oder Becher eingegraben, manches vor der Thüre und an den Wänden oder auch auf den Fenster-

scheiben angeschrieben, damit den Augen sich überall etwas darbiete, was die Bildung unterstützt. Denn obgleich diese Dinge einzeln für sich kleinlich erscheinen, so bereichern sie alle vereinigt doch erheblich den Schatz des Wissens."

Daß Erasmus die materielle Lebensbildung am wenigsten bearbeitet hat, ist natürlich; doch kann man wenigstens die institutio principis Christiani hieher rechnen, ein Buch, das übrigens nur im Eingange und an einzelnen Stellen pädagogischen, im ganzen mehr ideal-politischen Inhalt hat. Die formelle Lebensbildung dagegen hat in dem Büchlein „de civilitate morum" einen sowohl für jenes Zeitalter als auch für den Verfasser höchst charakteristischen Ausdruck gefunden; es mußte dasselbe um so eher in der Geschichte der Pädagogik eine eingehende Beachtung finden, da es eine ungeheure Verbreitung gefunden hat. Erhard zählt allein in den 7 ersten Jahren nach seinem Erscheinen 10 verschiedene Auflagen; es erschien noch 1716 in Hamburg in Verbindung mit Vives introductio ad sapientiam mit gegenüberstehender deutscher Uebersetzung. In wenig andern Büchern zeigt Erasmus so sehr sowohl seine moralische Oberflächlichkeit, die bis zur offnen Empfehlung der Nothlüge aus Höflichkeitsrücksichten geht, als auch seine scharfe Beobachtungsgabe. Ueber verschiedene Arten von Mienen, Geberden, Gang, Verbeugung u. s. w. finden sich Beobachtungen an verschiedenen Nationen und Ständen, die für einen „Stubengelehrten" etwas überraschendes haben und zum Theil, wie so vieles bei Erasmus, von allgemeinerem culturhistorischem Interesse sind. Die Höflinge kommen besonders schlecht weg. Auch in die Vergangenheit thut Erasmus Blicke: daß es z. B. bei den Deutschen ehemals als liebenswürdig gegolten habe, die Lippen zu spitzen, bei den Spaniern die Augen halb zu schließen, folgert er aus alten Gemälden. — Das Büchlein wurde übrigens, so wenig uns dies begreiflich erscheint, den Knaben selbst in die Hände gegeben. Reinhard Lorichius von Hadamar, der Verfasser einer deutschen Schrift über Prinzenerziehung (Marburg 1537) brachte es in Katechismusform (1534) *) und erzählt uns in der Dedicationsschrift, daß es bei dem zweimaligen jährlichen Examen des Marburger Pädagogiums und bei den abendlichen Repetitionen solle zu Grunde gelegt werden.

Eine Sammlung seiner Werke, wie Erasmus selbst sie vorbereitet hatte, veranstaltete Beatus Rhenanus, und sie erschienen bei Froben, Basel 1540 u. 1541 in 9 Foliobänden. Tom. I enthält „quae spectant ad institut. liter.," also u. a. die Bücher de copia, de conscr. epistolis, de pueris statim etc., de ratione studii, die colloquia (von Rom verboten, viele giftige Ausfälle gegen die Mönche, das Klosterleben und dergl., aber auch sehr unzüchtige Stellen enthaltend. D. Red.) und die Dialoge de pronuntiatione und Ciceronianus. Tom. II enthält die Adagia, tom. III die Briefe, tom. IV die moralischen Schriften, worunter die institutio principis, tom. V die religiösen, worunter die matrimonii institutio. — Vermehrt, namentlich in den Briefen, aber minder correct ist die Ausgabe, welche Clericus besorgte, Leiden 1703—1706 in 10 Bdn., indem tom. IX, Streitschriften, getheilt wurde. Die Briefe erschienen stark vermehrt schon London, 1642, Fol. in einer Ausgabe mit trefflichem index. Spätere Nachträge in Leipziger Programmen (spicilegia autographorum) von Burscher, 1784 ff. —

Biographie von Erasmus selbst vor einigen Ausgaben der colloquia, wozu auch als eine Art Selbstbiographie vergl. den catalogus lucubrationum in t. I. ed. Bas.; ferner ebendas. Beatus Rhenanus in seiner Dedicationsschrift an Kaiser Karl V.; sämmtlich skizzenhaft und nicht besonders zuverlässig. — Nach diesen Adami, vitae theol. S. 40 ff. — Werthvoll für Erasmus Aufenthalt in England und die gleichzeitige Gelehrtengeschichte ist Knight, Leben des fürtreffl. Erasmi, übers. v. Th.

*) Diese Jahreszahl steht unter der Vorrede; ich finde die Bearbeitung gedruckt im Anschluß an Sadoleti de pueris recte ac liber. instit. und Erasmi de civil. mor. Basil. 1538 (per Thomam Platterum).

Arnold, Leipzig 1736. — Burigny, vie d'Erasme, 2 vol. 8. Paris 1857, reich an Material, weitschweifig und vom kathol. Standpunct; sehr verbessert in Henke's deutscher Bearbeitung nach einer Uebers. v. Reich, Halle u. Helmstädt 1782. — Unbedeutender Jortin, life of Erasmus. Lond. 1758 2 vol. 4. — (Heß), Erasmus von Roterdam, Zürich 1789 u. 1790. — Müller, Leben des Erasmus, Hamburg 1828. — In pädagogischer und in literarischer Hinsicht besonders zu beachten sind die Arbeiten Erhard's in der Gesch. des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung 2 Bde. Magdeburg 1830, Seite 461 ff., und in Ersch's und Gruber's Encyklopädie, Th. XXXVI. — Von katholischem Standpunct und vielfach oberflächlich rhetorisch ist Rottier, la vie et les travaux d'Erasme in Mém. couronn. de l'acad. roy. de Belg. t. VI. 2. Bruxelles 1855; für Erasmus Beziehungen zu Belgien zu beachten. — Eine genügende Biographie muß noch als fehlend bezeichnet werden. **Albert Lange.**

Erbsünde. — Zu vergleichen ist: Jul. Müller, die christl. Lehre von der Sünde, 3. Aufl. Bresl. 1849, in welchem classischen Werke die Lehre von der Sünde und Freiheit nach allen Seiten aufs eingehendste behandelt wird. — Ernst Sartorius, die Lehre von der heiligen Liebe. Erste Abth. von der ursprünglichen Liebe und ihrem Gegensatz. 2. Aufl. Stuttg. 1843. — Hundeshagen, der Weg zu Christo, Frankf. 1853. IV. V. u. VI. Rede. — Desselben über die Natur und geschichtliche Entwicklung der Humanitätsidee, Berlin 1853. — Oeuvres complètes de J. J. Rousseau, Bruxelles 1827. — G. Baur, über die neueste Umgestaltung in der deutschen Pädagogik. Studien und Kritiken, 1854, 3. Heft. — Palmer, evang. Pädagogik unter dem Capitel „anthropologisches Princip." — Diesterweg, pädagogisches Jahrbuch von 1852 in der Abhandlung „Kirchenlehre und Pädagogik."

Der Artikel vom Bösen hat, unter Hinweisung auf die grundlegende Bedeutung der Frage nach dem Begriff und dem Ursprung des Bösen für die Erziehung, den Begriff festgestellt und die falschen Theorieen über den Ursprung abgewiesen. Der Artikel von der Erbsünde führt die Erörterung vom Begriff zur Thatsache und von der Ablehnung falscher Theorieen über den Ursprung zu der geoffenbarten Geschichte vom Eintritt des Bösen als Sünde in die Welt. Die Aufhebung desselben, die Zurückführung des Menschen aus der Knechtschaft zur Freiheit wird der spätere Art. „Freiheit" mit zu besprechen haben. — Die Sünde ist eine Thatsache. Sie ist nicht eine partielle, sondern eine totale Verderbnis des menschlichen Wesens, die vom inwendigen Menschen aus den ganzen Organismus durchdrungen hat. Sie ist nicht eine nur zerstreut in der Menschheit vorkommende Erscheinung, sondern eine dem ganzen Menschheitsleibe anhaftende Krankheit. Sie tritt nicht etwa erst spät und plötzlich als eine Verkehrung der Lebensentwicklung beim Individuum auf, sondern soweit unser Bewußtsein zurückreicht, ist es ein Bewußtsein unsres sündlichen Zustandes, und dem ernsten Beobachter kann es nicht entgehen, wie in dem Kinde vor dem Erwachen des Selbstbewußtseins bereits Ungeordnetes, Unrechtes zum Vorschein kommt. Wie nun diese grauenhafte Thatsache einer gottwidrigen und der Bestimmung des Menschen zuwiderlaufenden Entwicklung des menschheitlichen Lebens zu erklären sei, das zu enthüllen, hat der menschliche Geist, wie der Artikel vom Bösen gezeigt hat, seinen ganzen Scharfsinn und Tiefsinn aufgeboten. Das christliche Bewußtsein wendet nichts dagegen ein, wenn die Sünde immer aufs neue Gegenstand der theologischen und philosophischen Speculation wird, weil jede ernste speculative Thätigkeit dazu dienen muß, den Feind des Menschengeschlechts von einer neuen Seite kennen zu lernen, aber es wird, unabhängig von dem Ergebnis solcher Speculation, der Wahrheit über die Sünde durch die Schrift und unmittelbare Erfahrung immerdar gewiß sein. Diese in Schrift und Erfahrung bezeugte Wahrheit in kurzen Sätzen darzustellen, ist hier zunächst die Aufgabe.

Während aller Naturalismus das, was ist, als ein zur Natur gehöriges Moment oder als Wirkung eigener und nothwendiger Naturentwicklung ansieht, liegt es im Wesen aller religiösen und sittlichen Denkweise, wie im Geiste der geoffenbarten Religion, dasselbe

als Folge einer That, eines persönlichen Wollens und Handelns zu erkennen. So ist für den Naturalisten die Welt immer und von selbst da gewesen; wir aber sagen: sie ist geschaffen; es war eine That des persönlichen Gottes, durch die sie geworden ist. So ist für jenen auch die Sünde, wofern er überhaupt noch den Gegensatz von Gut und Böse als einen realen gelten läßt, etwas rein menschliches, das von jeher da gewesen ist und gar nicht ausbleiben kann; wir aber sagen: die Sünde ist als That erst zeitlich in die Welt gekommen. Denn als Geschöpf Gottes nach seinem Bilde ist der Mensch gut ins Leben eingetreten; daß er es nicht mehr ist, kann nur Wirkung einer geschichtlichen Ursache sein, die wir den Sündenfall nennen.

Mit der Behauptung eines reinen, vollkommenen Urzustandes des Menschen und eines Sündenfalles entsteht die Frage: wie ist der Mensch aus der gottgefälligen in die gottwidrige Lebensentwicklung hineingekommen? Die Möglichkeit der Sünde lag in der Freiheit, in dem Vermögen selbstbewußter Selbstentscheidung auf dem Gebiete des sittlichen Handelns. Daß der Mensch dies Vermögen als ein ursprüngliches, mit der Gottebenbildlichkeit gegebenes besaß, ist die durchgehende Anschauung der Schrift, durch welche nicht allein die deterministischen Consequenzen aus einzelnen Stellen der Schrift, sondern auch jeglicher aus der Anwendung metaphysischer Kategorieen entspringende Determinismus für den Offenbarungsgläubigen zurückgewiesen wird. Die ganze Offenbarung mit all ihrem Gericht über begangene Sünden und mit all ihren Forderungen sittlichen Lebens würde zum Schein ohne die in der Freiheit gegebene Möglichkeit zur Sünde, die aber nicht Wirklichkeit werden sollte. Der Mensch konnte sündigen, aber mußte nicht sündigen. Er mußte sündigen können, damit sein Nichtsündigen als freies, sittliches Handeln erscheine. Aber die formale Freiheit des Sündigenkönnens sollte zur realen Freiheit des beharrlichen Thuns des göttlichen Willens umschlagen. An diesen mit der Möglichkeit zur Sünde ausgestatteten Menschen trat die Sünde heran; es ist hier nicht von Belang, auf die Weise, wie sie an ihn herantrat, einzugehen. Der Mensch entschied sich zur Sünde. Der Unglaube, durch den Hochmuth erzeugt, und selbst sofort Ungehorsam erzeugend, ist die Urform derselben. Durch den Sündenfall des Geistes ward die ursprünglich reine Sinnlichkeit zum sündlichen Reize. Vom Quellpunct der menschlichen Persönlichkeit ergoß sich das Gift in die Außentheile. Stellen wir uns den Menschen vor in der in sich selbst und mit Gott harmonischen Gestalt seines Wesens im Stande der Unschuld, so kann die Störung, die Zerrüttung, die Todesentwicklung, die mit der Sünde begann, nicht furchtbar genug gedacht werden. Es war nicht ein vorübergehendes Einmal, das durch ein rasches Wiedereinlenken in die verlassene Bahn zu einem Keinmal gemacht werden konnte: es war ein Einmal, das die Kraft eines in alle Zukunft fortwirkenden Princips hatte. Das Selbst war an Gottes, die Selbstsucht an die Stelle der Liebe getreten: mit dem einmaligen Widerstreben gegen den göttlichen Willen war alles im Menschen in Unordnung gerathen, der Wille war geschwächt, die Erkenntnis verdunkelt, in der Leiblichkeit regten sich ungeordnete Triebe, zur Natur war die ursprüngliche Stellung verloren, der Tod begann in Furcht und Schrecken, in Mühe und Arbeit, in Schmerz und Krankheit sich anzukündigen. Keine noch so starke Erschütterung, die in unserm gegenwärtigen Zustande einem Menschen durch Leib, Seele und Geist geht und seinem Wesen für die Zukunft einen beharrlichen Charakter ausdrückt, kann mit der Zerrüttung verglichen werden, die im Momente der Sünde dem Menschen den Charakter der Sündhaftigkeit gab. Aus diesem Grunde, und weil das niederwärts ziehende sündige Princip in der niedern Sphäre der nun nicht mehr vom heiligen Willen des Geistes beherrschten Leiblichkeit seinen unbestrittenen Wohnplatz fand, ist nichts natürlicher, als daß die Sündhaftigkeit, die durch die erste Sünde des ersten Menschen Natur geworden war, sich durch die Zeugung auf die Nachkommen fortpflanzte. Und weil Adam nicht ein beliebiges Menschenexemplar, sondern der Mensch gewesen ist, der von Gott zum Stammvater des Menschengeschlechts geschaffene Mensch, und weil auf der Erde niemals ein menschliches Individuum gewesen und nie eines sein wird, das nicht in Adam war

und aus ihm stammt, darum haben auch alle Menschen an der sündhaften Natur Theil, die dem Stammvater eigen war. Und diese angeborene Sündhaftigkeit des Menschengeschlechts, dieser Hang zum Bösen, der wie das natürliche Leben von Adam her auf uns übergegangen ist, ist die Erbsünde. So ist, was ursprünglich That war, ein Zustand geworden, der im einzelnen Individuum nicht mehr, wie im ersten, auf die That erst folgt, sondern als innere Geneigtheit — wie sie selbst das Heidenthum mit seinem Nitimur in vetitum eingestanden hat — der That immer schon vorausgeht.

Mit der christlichen Anschauung von der Natur des Menschen wird der Wahn der Kinderunschuld, in dem Sinne völliger Reinheit der Natur des Neugebornen, verworfen, damit aber den Worten des Kinderfreundes, der die Kinder zu sich lockt und ihnen das Himmelreich zuspricht, nicht widersprochen. Gerade, weil der Herr uns sagt, daß alles vom Fleisch Geborne Fleisch ist (Joh. 3, 6.), d. i. nach dem Sprachgebrauch der Schrift, verderbte, vom Sündenprincip durchdrungene Natur, gerade darum, weil er auch die Kinder mit dem Hange zur Sünde behaftet weiß, will er auch die Kinder bei sich haben, daß er sie erlöse. Und daß er die Kinder den Erwachsenen zum Vorbild setzt, davon ist nicht die natürliche Unschuld der Kinder die Ursache, sondern die theils in ihrer Schwachheit theils in ihrer Unbefangenheit begründete Anschließlichkeit der Kinder. Daß der Sünder sich als ein Hülfsbedürftiger in frischem Glauben an Christum anschließen müße, das sollen die Erwachsenen von den Kindern lernen. So wird durch das Wort des Herrn über die Kinder nichts weiter gesagt, als daß die Kinder leichter glauben als die Erwachsenen und etwa dies, daß sie durch ihr Leben in frischer Unmittelbarkeit, in Vergleich mit den Erwachsenen, eine relative Unschuld haben, und so dem Auge, das sonst überall bewußte Sünde sieht, ein lieblicher und erfreulicher Anblick sind. Aber der sündige Hang, der den Kindern innewohnt, ist dadurch nicht geleugnet und kann nicht geleugnet werden. Schon am Säugling bemerkt der, welcher ein heiliges Ideal gottgefälligen Lebens in der Seele trägt, Regungen des Eigensinns, der Begehrlichkeit, die wir um ihrer Unbewußtheit willen nicht mit strafendem Blicke betrachten, bei deren Anblick wir uns aber eines wehmüthigen Mitleids nicht erwehren können, weil unser sittliches Gefühl uns sagt: das ist die Sünde, die sich ankündigt! So geschieht es, daß, weil eine sündige Anlage von der Geburt an im Kinde wohnt, die Kraft, sobald sie sich regt, die Bahn der Sünde einschlägt, weil die Sünde als Hang älter ist als das Bewußtsein, dieses nicht anders als durch die Sünde bereits getrübt erwacht. (Vgl. den Art. Anlagen, I. S. 158). Natürlich hilft es zur Erklärung dieser Erscheinung nichts, daß man sie auf die in der Sinnlichkeit liegende Schwäche zurückführt, denn diese Zurückführung, bei Leugnung der menschlichen Schuld, wirft die Schuld auf Gott und will ein Räthsel durch die Aufstellung des größeren Räthsels lösen: wie ein vollkommener und heiliger Gott ein so Unvollkommenes und Unheiliges habe schaffen können. Auch das Beispiel der Großen, das Verflochtensein in die verderbten Zustände der Welt, reicht zur Erklärung nicht aus, denn es ist nicht zu begreifen, wie das Kind, das unter frommen, in der Heiligung stehenden Eltern und Geschwistern aufwächst, zu so großer Sünde, als wir an ihm wahrnehmen, durch die Anschauung des Beispiels sollte verleitet werden. Und wenn man den Rest des alten Menschen bei den ernsten Christen auch als sehr groß annehmen wollte, das bliebe immer ein Räthsel, wie gerade solche Sünden, die, wenn sie an den Eltern auch wären, sich der Wahrnehmung des ungeübten kindlichen Blickes am meisten entziehen, z. B. Begehrlichkeit, Trotz, Zorn, Lüge, also die Selbstsucht in ihren charakteristischen Erscheinungen, von den Kindern mit solcher Virtuosität sollten nachgeahmt werden. Es ist kein Zweifel: die Beobachtung des Menschen von der zartesten Kindheit an durch jedes Alter hindurch führt uns auf etwas nicht von außen herein, sondern von innen heraus wirkendes, auf ein radicales Böses, auf ein sündiges Princip von solcher Stärke, daß die sorgfältigste menschliche Bemühung daran scheitert. Es giebt auf die Frage, warum der Sohn des hochmüthigen Vaters in frühstem Alter schon mit einem besondern Grade von Hochmuth behaftet ist, warum

bei den Kindern der frömmsten Eltern oft dieselben Sündenerscheinungen vorkommen, wie bei den Kindern der Gottlosen, warum die verständigste Belehrung des Vaters, die klarste Einsicht des Sohnes, der festeste Vorsatz, der Einsicht gemäß zu handeln und der treueste Schutz das Hervorbrechen der Sünde in immer neuer Gestalt, wie aus schauerlichen Abgründen des innern Menschen, nicht hindert, keine irgendwie befriedigende Antwort als die in dem Begriffe der Erbsünde liegt.

Die Erbsünde ist als angeborner Hang im neugebornen Kinde schon da und wird in jedem Menschen, wenn die Zeit kommt, zur wirklichen bewußten Sünde. Diese in ihrer Gesammterscheinung ist für die religiöse Betrachtung Unglaube, für die sittliche Ungehorsam, ihr innerstes Princip ist die durch den Abfall von Gott unmittelbar gegebene Selbstsucht, von der unbewußtesten, instinctiv aus der bösen Natur herauswirkenden Gestalt an bis zu der bewußtesten und vollendetsten, in welcher der „Mensch der Sünde sich setzet in den Tempel Gottes als ein Gott und giebt sich vor, er sei Gott" (2 Theß. 2, 4). In tausend Gestaltungen der biblischen Grundformen: Fleischeslust, Augenlust und hoffährtiges Leben (1 Joh. 2, 16) bleibt sie immer dieselbe. Von Gott, in dessen Liebe er das Leben hatte, abgefallen, sucht der Mensch sich selbst in der creatürlichen Welt und verliert sich selbst in ihr. Einmal aus Gottes Liebe herausgewichen durch die Sünde kann er Gott nicht mehr wahrhaft erkennen, fürchten und lieben. Die Creatur, in der Gottes Herrlichkeit sich spiegelte, wird ihm zur Hülle, das kindliche Hinzutreten zu Gott zur knechtischen Flucht, die Liebe zur Angst und zum Haß. Der geistliche Mensch, ursprünglich frei, fühlt sich in der Knechtschaft. Er weiß von sich selbst nicht mehr, was er soll, und wenn es ihm geoffenbart wird, will er nicht was er weiß; und wenn das Wollen in ihm sich regt, kann er es nicht. Das Gute, das er will, das thut er nicht; das Böse, das er nicht will, thut er (Röm. 7, 19). Der ganze Mensch ist auf eine Bahn gerathen, auf der er nur sich selbst in seiner natürlichen Richtung gehen lassen darf, um in den Zustand einzulaufen, in welchem der Abfall von Gott als Gottverlassenheit, Tod und Hölle zur reifen Frucht wird. Knechtschaft (Joh. 8, 34), Gefangenschaft und Verkauftsein (Röm. 7, 23 und 24), ja Tod sogar (Col. 2, 13) nennt die Schrift den sündigen Zustand des Menschen, in welchen er durch Geburt und That eingetreten ist.

Gegen diese Darstellung der menschlichen Sündhaftigkeit kann sich, sobald sie auf dem Gebiete der Erziehung gelten soll, der Einwand erheben, ob denn da, wo von der Knechtschaft des Menschen die Rede sei, überhaupt noch von Erziehung geredet werden könne. Und in der That, wenn der Wille in absoluter Knechtschaft sich befände, daß ihm gar keine Selbstentscheidung zugemuthet werden könnte, so hätte die Erziehung mit den Menschen nichts zu schaffen. Nun könnte es scheinen, als ob die Kirchenlehre, wenn sie in ihrer schärfsten Ausprägung, z. B. in der Concordienformel, von dem Menschen als Block und Stein spricht, der zum Guten unkräftig, nur kräftig ist, dem Guten Widerstand zu leisten, der Erziehung des Menschen durchaus ungünstig sei. Aber es ist nur Schein. Denn wenn auch die Kirchenlehre in ihrem Streben, das lange schmählich verkannte Verdienst Christi um die Menschenseele wieder zur Anerkennung zu bringen, die absolute Unfähigkeit des Menschen zur Heilsbeschaffung aus eigner Kraft in den stärksten Ausdrücken schildert, so hat sie doch daneben, wenn auch etwas unvermittelt, Lehrsätze, von denen aus die Freiheit des Menschen als eine nicht exstirpirte, sondern nur gebundene und darum herstellungsfähige erwiesen werden kann. Hängt doch nach ihrer Lehre das Heil vom Glauben ab, also von einem selbstbewußten und selbstwilligen Sicherschließen oder Nichtverschließen für die Gnade! Wird doch eine Freiheit auf dem Gebiete der „bürgerlichen Gerechtigkeit" anerkannt, wozu, freilich ohne den geringsten Werth für die Heilsbeschaffung aus eigner Kraft, auch die Freiheit, Gottes Wort aufzusuchen oder ihm aus dem Weg zu gehen, gerechnet wird! Und was uns das Wichtigste dünkt: verwirft doch die Concordienformel ausdrücklich die Lehre, „daß die Erbsünde des verderbten Menschen Natur, Substanz, Wesen, Leib oder Seel sei, also

daß ganz und gar kein Unterschied zwischen unserer verderbten Natur, Substanz und Wesen und zwischen der Erbsünde sein solle." Damit ist auf ein fruchtbares Princip zu genauerer Lehrentwicklung hingewiesen. Die Sünde ist nicht der Mensch, sondern an dem Menschen. Wie groß auch das vom Stammvater herrührende Verderben ist, den Menschen selbst hat es nicht vernichten können. Formaler Weise ist er noch immer das Ebenbild Gottes, denn er ist noch immer selbstbewußte und sich selbst bestimmende Persönlichkeit. Nur das Realprincip der Persönlichkeit des Menschen ist ein anderes geworden: an die Stelle der Liebe ist die Selbstsucht getreten. So gewiß nun der Mensch eine zu einheitlichem Bewußtsein und Leben geschaffene Persönlichkeit ist, konnte das Princip der Sünde den Menschen nicht etwa nur theilweise inficiren, sondern mußte von der Lebenswurzel aus die ganze Natur beschädigen. Es ist nicht eine Stelle am Menschen geblieben, dahin das Verbrechen nicht gedrungen wäre. Die Sünde wirkt nicht atomistisch, sondern desorganisirend, nicht quantitativ, sondern qualitativ. Wie hoch darum auch die äußerliche Gerechtigkeit eines Menschen sich erheben mag, so ist sie eben doch nur eine äußerliche, nicht bis ins innerste Wesen des Menschen hinab reichende, nicht die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, und es ist ihm unmöglich, daß er diese erwerbe, er ist darum völlig unfähig, sein Heil selbst zu schaffen. Aber ein Mensch ist er noch. Die Grundlinien des göttlichen Ebenbildes, welche das Leben der Liebe umschließen sollen, sind noch vorhanden. Und darin, daß der Mensch noch ist, sich noch als Persönlichkeit fühlt, ist die Möglichkeit gegeben, sich auch als geknechtete Persönlichkeit zu fühlen und damit die Möglichkeit zur Wiedererlangung der Freiheit. Ob nun das ursprüngliche Gewissen eine Erinnerung dessen, was der Mensch war, bewahrt, ob das Gesetz Gottes den Menschen durch Wort oder Kreuz erschüttert hat, ob es ihm in lebendiger Gestalt im frommen Leben des Einzelnen oder der Gemeinschaft vor die Seele getreten ist: die Zeit tritt ein, wo der Sünder sein Elend fühlt. Und wenn dann die Stimme des Evangeliums an ihn herandringt, wer kann leugnen, daß er hören und durch das Hören augenblicklich die Fessel gelockert fühlen, daß er aber auch in die alte Gebundenheit durch träge Benützung der eben erlangten Wohlthat wieder zurückgeworfen werden kann? Hört er nicht, so ist es seine Schuld, hört er und kommt durch das Hören zum Glauben und damit von Freiheit zu Freiheit, so ist es nicht sein Verdienst, weil nicht seine Kraft gewesen: so wenig als der Durst des Verschmachtenden, der Seufzer des Gefangenen, das Erbeben des Gerichteten und das Sicherfassenlassen von der Hand des Befreiers ein Verdienst ist. Sich ziehen lassen von der Gnade ist weder Kraft noch Verdienst des Menschen, aber das Gefühl, daß die ziehende Gnade sein eigentliches Lebenselement ist. Darum, sobald der von der Gnade gezogene Mensch sein Lebenselement wieder berührt, verwandelt sich das Gefühl des Elends durch die Kraft des heiligen Geistes zu energischer Sehnsucht, zu einer Willensregung, die zur realen Freiheit der Liebe Gottes heranwachsen soll. An diesen ersten Anfang wiedererlangter Freiheit kann sich alsbald die Mahnung richten, zu ringen und Gewalt zu brauchen zum Eintritt ins Himmelreich, weswegen wir in der Schrift das merkwürdige Nebeneinander der Beschreibung des Menschen als zum Heil durch eigene Kraft völlig unfähig, und der Forderung, die Seligkeit mit Furcht und Zittern zu schaffen, finden. An diese Möglichkeit der Herstellung der Freiheit und an den ersten Anfang der Wirklichkeit knüpft aber auch die Erziehung ihre Bemühungen. Und es braucht ihr vor der Knechtschaft des Willens als vor einem unübersteiglichen Hindernis um so weniger bange zu sein, als sie es doch eigentlich nicht mit dem Menschen in seiner völligen Natürlichkeit, die wir bisher ins Auge gefaßt haben, sondern mit Christenkindern zu thun hat, die bereits zur Freiheit berufen und in das Element der Freiheit versetzt sind. Denn wie vom ersten Adam ein Verderben ausgegangen ist, dem sich der Einzelne nicht entziehen kann, so von dem zweiten Adam ein Heil, das sogar auf die Widerstrebenden noch einen gewissen Einfluß übt, so lange sich ihnen nicht in völliger Verstockung das Heil in Unheil verwandelt hat. Die Erscheinung Christi ist eine Thatsache von so

außerordentlicher Wirkung, daß die Welt nach Christo, trotz dem massenhaften Unglauben, doch immerhin zum guten Theil eine Welt in Christo ist. So wird das Christenkind nicht in die Knechtschaft schlechthin, sondern zugleich in die Freiheit geboren. Es tritt in diese Welt ein, begleitet von Gebeten, die auf das vom Fleisch fleischlich Geborne die Kräfte der neuen Geburt herabrufen. In der Taufe wird es dem dargebracht, der nicht auf ein bewußtes Streben zur Freiheit zu warten braucht, um auf die Kinderseele mit seinen erlösenden Kräften zu wirken. Dem erwachenden Bewußtsein kommt das Wort von Gott und seinem Sohne aus der Eltern und Verwandten Mund entgegen. Das ganze Leben, von dem das Kind umgeben ist, so sehr es auch noch an der Sünde krankt, stellt sich doch als ein Versuch dar, Gottes Willen auf Erden geschehen zu lassen. Die Ordnungen des Staats beruhen auf Principien, die durch das Evangelium in die Welt getreten sind, und dienen wenigstens zur Förderung der bürgerlichen Gerechtigkeit. Die Kirche bemüht sich, dem kindlichen Gemüthe die volle Kraft des Gotteswortes als eine vom Sündendienste befreiende einzuflößen. Die Schule greift mit der Kirche zum Werke, um das Kind zu einer solchen Welttüchtigkeit heranzubilden, die mit dem Evangelium sich verträgt. Das Haus bewacht aufs sorgfältigste die Lebensäußerungen des Kindes, um die sündlichen zu unterdrücken und die von der Gnade gewirkten zu befestigen. Es ist natürlich ein großer Unterschied in der Stärke, mit welcher das Element der Gnade die Kinder trägt: aber an getaufte, mit der Wahrheit die von oben stammt nur etwas vertraute und in heilige Ordnungen eingefügte Kinder kann die Erziehung die Forderung stellen, sich mit Freiheit zur Vollbringung des göttlichen Willens zu entscheiden, zumal wenn sie immer eingedenk bleibt, daß es hier mit Forderungen nicht gethan ist, sondern mit ihnen die Darreichung durch Wort und Sacrament, Fürbitte und Vorbild, durch die Einführung des Zöglings in die ganze Atmosphäre der erlösenden Gnade, Hand in Hand geht.

Gegen diese schriftmäßigen Gedanken von der Erbsünde und Gebundenheit des Willens, wie wir sie ausgesprochen haben, sträubt sich fortwährend aufs heftigste die herrschende Durchschnittsbildung, in der Meinung, der Humanität damit einen Dienst zu thun, während sie, ohne Glauben, daß der Mensch, nach Gottes Bild geschaffen, nach Gottes Bild erneuert werden könne, ihn zu einem bloßen Naturwesen macht und so der Barbarei in die Hände arbeitet. Der Erste, der vom pädagogischen Standpunct aus die Lehre von der Erbsünde verwarf, war J. J. Rousseau (s. d. Art.)*). So sehr dieser in seinen Bekenntnissen seine eigene Jugend als eine nichts weniger als unschuldige hinstellt, so machte ihn doch sein Wahn von dem, was er den Naturzustand nannte, ohne die Natur selbst recht zu kennen, zu einem fanatischen Leugner der

*) Nur ein paar Hauptsätze! „La seule passion naturelle à l'homme est l'amour de soi même, ou l'amour propre pris dans un sens étendu“ (Emile, Oeuvres V. 143). In dieser Eigenliebe hätte er die Selbstsucht erkennen sollen, deren natürliches Vorhandensein eben die Erbsünde ist, neben welcher aber der Christ doch auch noch andere Keime im Kinde findet: „das kleinste Kind kann seine Mutter lieben.“ „L'enfant n'est méchant que parcequ'il est faible; rendez-le fort, il sera bon“ (V. 90); von der physischen Kraft verstanden ist der Satz offenbar falsch, da die Kinder keineswegs, je mehr jene zunimmt, um so besser werden; ist aber sittliche Schwäche gemeint, so räumt R. mit dem zweideutigen Worte das ein, was er bekämpft. „Le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut et fait ce qui lui plait. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance et toutes les règles de l'éducation vont en découler (V. 123 f.); ganz gut! aber wenn das Kind, wie R. zugiebt, schwach ist, so muß es sich zuerst an der Auctorität emporranken, um erst allmählich zur Freiheit der Kinder Gottes zu gelangen, vraiment libre zu werden. Von Irrwegen führt den Zögling auf den rechten Weg das Wort zurück: „à quoi cela est-il bon? Voilà désormais ce mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi dans toutes les actions de notre vie“ (VI. 33); da weiß der Christ dem Zögling doch würdigere Normen für seine Entscheidungen an die Hand zu geben.

Erbsünde. Seine Erklärung der unleugbaren Thatsache des allgemeinen Bösen — daß es aus dem Beispiel stamme — ist so ungenügend, so oberflächlich, daß nur die bornirte Oberflächlichkeit seiner Zeit sich damit begnügen konnte. Ebenso brachte der Aberglaube seiner deutschen Nachtreter an die Allmacht der pädagogischen Kunst es mit sich, daß sie die Lehre von der Erbsünde haßten; denn giebt man diese zu, so reicht die ganze pädagogische Weisheit der Menschen, die alle selbst an jener Krankheit darniederliegen, nicht aus, um diesen Naturfehler zu corrigiren. Um andere eben so nichtssagende Entgegnungen (wie wenn einige behaupten, der Mensch sei nicht schlecht, aber faul von Natur) zu übergehen, führen wir nur noch die Polemik Diesterwegs als Ausdruck an, wie auch die neue antikirchliche Pädagogik, weil sie sonst jenen Aberglauben an sich selbst aufgeben müßte, dieselbe Leugnung der Erbsünde wiederholt, ohne bessere Gründe aufbringen zu können als: 1) die Erfahrung wisse nichts davon und 2) die Erziehung (die dieser Pädagogik an die Stelle der Erlösung tritt) sei unter jener Voraussetzung unmöglich. So weiß aber die Erfahrung d. h. unsere Erfahrung auch nichts davon, woher das Menschengeschlecht, woher die Welt stammt; es bleibt also nichts übrig, als mit den Materialisten etwa einen Urbrei anzunehmen und das weitere Denken darüber ganz aufzugeben, oder es mit der h. Schrift zu halten, die da sagt: durch den Glauben merken wir ꝛc. Hebr. 11, 3. In gleicher Weise haben wir allerdings vom ersten Sündenfalle eben so wenig eine Erfahrung; aber die Thatsache, die für jeden Sehenden eine unumstößliche Erfahrung ist, daß der böse Hang in jedem Individuum zum Vorschein kommt, und anderseits die all diesen sogenannten Humanitarismus an Würde weit übersteigende Lehre, die unserm innersten Bewußtsein von dem, was wir sein sollten, worauf wir also angelegt sind, genau entspricht, daß die Sünde nicht des Menschen eigenstes Wesen, daß er nicht gleichsam ihr Erfinder ist, — dieses Klare und Gewisse läßt sich vernünftig nur so erklären, wie es die Kirchenlehre thut. Diesterweg entstellt die biblische und kirchliche Lehre vielfach; was aber gerade der Pädagog vor andern kennen lernt, was sich ihm aufdrängt, wenn er klaren Auges ist, daß nämlich die Widersprüche, welche Paulus Röm. 7 schildert, im menschlichen Herzen wirklich vorkommen, das leugnet er kurzweg, indem er sich durch psychologische Oberflächlichkeit seine Argumentation leicht macht. Wer aber solche Dinge leugnet, mit dem ist nicht zu streiten; seine Psychologie hat nicht den wirklichen Menschen sondern ein Phantom zum Gegenstande.*) Für die Praxis

*) Noch ein paar Sätze von D.: die Pädagogik findet keinen Grund zu der Annahme, „daß die Kinder jemals in anderer Geistesbeschaffenheit geboren worden seien, als jetzt" — aber welche Kirchenlehre nimmt das an? „Ein Naturproduct soll den Lebenstrieb haben, das Gegentheil von dem zu wollen, was es seiner innersten Natur nach wollen sollte, was nichts anders heißt, als: dieses Wesen will vermöge seiner Natur das Gegentheil dieser Natur. Das Wider- und Unsinnige dieses Gedankens springt in die Augen." Das ist allerdings widersinnig, aber nicht minder unbegreiflich ist es, daß ein Prediger der Humanität die menschliche Natur so tief degradirt, daß er den Menschen einfach für ein Naturproduct erklärt. Ein Thier begehrt freilich nichts anderes, weder Besseres, noch Schlechteres, als was der thierischen Natur entspricht; ein Mensch aber — das sollten die Verkündiger der Freiheit doch wissen, — hat in seiner Willensfreiheit allerdings die Fähigkeit, auch seiner eigenen Natur entgegenzuhandeln. Wer kann es leugnen, daß es unnatürliche Laster, unnatürliche Gefühllosigkeit, unnatürliche Gelüste giebt? Nun, solch ein unnatürliches Ding ist nach der Kirchenlehre die Sünde, weil ihr des Menschen Natur eine an sich viel edlere ist; aber die Sünde, einmal mit Freiheit gewollt und geübt, wird zuletzt zum Natürlichen d. h. zur andern, zur falschen Natur. Eine Theorie, die solche factische Widersprüche in der menschlichen Natur kurzweg für Unsinn erklärt, kann den Ruhm ernsten und gründlichen Denkens nicht für sich in Anspruch nehmen. — Wenn aber D. behauptet, die Kirchenlehre sei nur im Dogma streng, in ihren sittlichen Forderungen aber schon eher liberal, so heißt dieses, — mag es nun den allgemeinen Vorwurf enthalten, daß sie den Menschen nur nach seiner Orthodoxie taxire, über sittliche Mängel aber hinwegsehe, oder mag es den speciellen Sinn haben: sie stelle den Menschen in ihrem Dogma (von der Erbsünde nämlich) sehr schlecht hin, nehme ihm aber wirkliche Sünden nicht sonderlich übel, — in jedem Falle eine Verirrung, welche sich allerdings

der Erziehung folgt aus solchen Hypothesen, daß es, weil das Böse nur durch das Beispiel, durch Unverstand 2c. in das Kind eindringen soll, auch genügt, theils äußerliche Maßregeln zu ergreifen — wie Rousseau seinen Emil isolirt — theils gehörige Vorstellungen zu machen, als ob die bloße Einsicht: das ist nicht recht und bringt Schaden — die Gewalt der Begierde zu brechen im Stande wäre. Daß auch Pädagogen dieser Richtung, sobald sie einen wirklichen Menschen und nicht die Puppe eines Romans, einen Emil, zu erziehen haben, die Zucht nicht ganz aufgeben, was sie consequenterweise müßten, das hat nur den Grund, weil sie die Nothwehr dazu zwingt, ihrer eigenen Theorie in der Praxis untreu zu sein. Was aber das Zweite betrifft, daß bei Annahme der Erbsünde eine Erziehung allerdings möglich ist, so genügt es vorerst, auf das nächste beste christliche Haus oder Institut zu verweisen; die Wirklichkeit beweist uns sattsam die Möglichkeit. Aber allerdings wird die Erziehung durch diese Voraussetzung sehr wesentlich anders bestimmt.

Sie muß fürs erste eine durchaus religiöse sein. Religion, das völlige Bezogensein des Menschen in allen seinen Lebensäußerungen auf Gott, das Leben und Weben in ihm, die Gottebenbildlichkeit, die von Gott geschenkt immerdar zu Gott zurückstrebt, das ist das wahre Wesen des Menschen. So ist der Mensch geschaffen und dazu muß er erneuert werden. Darum ists unumgänglich nothwendig, daß der aus der Gemeinschaft mit Gott herausgewichene, des wahren Lebens verlustige Mensch zu Gott zurückgeführt, in den Lebensquell wieder eingetaucht werde. Der natürliche Mensch vermag nichts durch eigene Kraft, darum können wir nicht eilig und nicht sorgfältig genug sein, ihn mit Gott, von dem das Wollen und Vollbringen kommt, zum Empfang der Himmelskräfte in Rapport zu setzen. Darum bringen wir das Kind zur Taufe, damit es alsbald mit Christo verbunden werde, welcher der Weg zum Vater ist und die Wahrheit und das Leben und außer dem niemand zum Vater kommen kann (Joh. 14, 6). Wir bemühen uns in unserm eigenen Wandel, daß das Kind, noch im Zustand schlummernden Bewußtseins, durch die äußern Sinne keine anderen Eindrücke von dem es umgebenden Leben in sich aufnehme, als daß auch dieses ganz auf Gott bezogen sei. Wenn das Bewußtsein erwacht, sagen wir ihm alsbald vom himmlischen Vater und malen ihm den vor Augen, in welchem die Fülle der Gottheit leibhaftig erschienen ist. Dies alles muß geschehen, damit, noch ehe die Erbsünde sich zu einem System wirklicher Sünden entwickeln kann, schon auch ein Gegengewicht im Bewußtsein vorhanden sei; damit die Macht des Gewissens, gehoben und entbunden durch die Macht der objectiven Wahrheit, im Kinde selbst schon dem erwachenden Bösen entgegenwirken könne. Das ist der Weg, auf dem die Erlösung sich am Kinde thatsächlich realisirt; es ist die Erkenntnis Gottes in Christo, es ist die Macht seiner Wahrheit und Liebe, die im Kinde selber etwas aufbaut, was durch die angeborne Sünde nicht mehr zerstört werden kann, sondern wodurch sie allmählich, wenn auch in langsamer Annäherung, verdrängt werden mag.

Ein zweites Moment besteht darin, daß die Erziehung, welche die Erbsünde verwirft, den Intellectualismus in der Erziehung in dem Sinne, daß der Wille durch die Erkenntnis zur Freiheit zurückgeführt werden soll, verwirft. Nicht Mangel an Erkenntnis war die erste Sünde, sondern bewußtes Widerstreben des Willens gegen das göttliche Gesetz, Unglaube und Ungehorsam. Erst durch die Verkehrtheit des Willens ist die Trübung der Erkenntnis eingetreten. Darum kann der Mensch nicht von der Seite der Erkenntnis aus erneuert werden, sondern auf den Willen wirkt die Gnade mit ihren Wirkungen, den selbstsüchtigen Willen des Menschen sucht die göttliche Liebe in einen Liebeswillen zu verwandeln. Darum hören wir aus Paulus Munde, daß er

während einer Geschichtsperiode die lutherischen Orthodoxen haben zu Schulden kommen lassen, der Kirche selbst und ihrem Geiste zuschreiben d. h. sowohl unwissenschaftlich als ungerecht verfahren. Warum hat man doch von jener Seite so sehr gegen alle Kirchenzucht geeifert, wenn die Kirche nur in der Lehre von der Sünde streng, gegen die Sünde selbst aber lax ist?

Lust hat am Gesetz nach dem inwendigen Menschen, daß er also das Gesetz kennt (Röm. 7, 22), daß er aber, je genauer seine Erkenntnis ist, desto schwerer die Fesseln der Sünde fühlt, daß es ihm also an der wahren Freiheit fehlt, in Liebe das Gesetz zu erfüllen. Und wie einerseits die Erkenntnis des Gesetzes ohne den geneigten Willen vorhanden sein kann, also die Erkenntnis sich nicht hinreichend zum neuen Wandel darstellt, so lehrt andrerseits die Schrift, daß die völlige Erkenntnis der Geheimnisse Gottes durch die Liebe vermittelt wird: „so jemand will deß Willen thun, der wird inne werden, ob diese Lehre von Gott sei oder ob ich von mir selber rede" (Joh. 7, 17.). Also nicht Aufklärung reicht hin, sondern Brechung des Willens ist auf dem sittlichen Gebiete das Durchgreifende, und eine häufiger durch die Erfahrung widerlegte Meinung giebt es kaum, als die, daß die verständige Belehrung überall das sichere Mittel zur Besserung sei. Der Rationalismus hat die Welt mit diesem Wahne erfüllt und hat in Predigt, Cultus, Erziehung ihn praktisch gemacht. Und doch hätte schon Rousseau hier auf den richtigen Weg leiten können, indem er sich aufs kräftigste gegen die „Räsonnements" ausspricht (vgl. Baur a. a. O. S. 736. Oeuvres V. 135 f., XIV. 91). Wir werden also zwar, des Wortes eingedenk: „alles ist euer," dem Zögling gerne zu einem Reichthum von Kenntnissen und Einsichten verhelfen, aber dabei nicht vergessen, daß ein neues Herz vor allem Noth thut, und daß eine Mannigfaltigkeit von Kenntnissen, wenn sie nicht durch eine aus der Religion stammende Sittlichkeit in Zucht gehalten wird, nur dazu dient, den Menschen in der Vielheit der Creatur zu zerstreuen, statt ihn dem Centrum wieder zuzuführen. Wir werden, weil der Intellectualismus als herrschendes Princip verflachend auf den Glauben, erschlaffend auf die Sittlichkeit wirkt, weil die intelligentesten Leute, wenn sie weiter nichts sind, in den Krisen des eigenen, wie des gesellschaftlichen Lebens eine klägliche Haltungslosigkeit beweisen, auf Vereinfachung des Unterrichts, auf die Durchdringung der Fächer mit dem Princip der Erziehung, unter Umständen auf Ausscheidung mancher weltlichen Kenntnis vom Lehrplan dringen, gewiß, daß dadurch die Welttüchtigkeit nicht gemindert, sondern vermittelst der dadurch geförderten Charakterbildung gleichfalls gefördert wird. Was aber die eigentliche erzieherische Thätigkeit anbelangt, so führt uns die Wahrheit, daß der Wille nicht durch verständige Belehrung gebrochen werden kann, auf ein Drittes, das von der pelagianischen Erziehung gar sehr vernachlässigt wird, aber von einer Erziehung, welche die Sünde kennt, aufs stärkste betont werden muß. Das ist die Zucht, die auf der Auctorität beruht.

Es giebt eine Auctorität, die absolut ist und in Bezug auf welche es keineswegs frei steht, ob der Einzelne sie achten will oder nicht: das ist der in seinem Worte geoffenbarte Wille Gottes. Diesen Willen müßen wir dem Zögling bekannt machen, in der Hoffnung, daß er sich für den heiligen Geist erschließe, welcher das zunächst äußerlich an den Menschen herantretende Gesetz in die fleischernen Tafeln des Herzens schreibt. Wenn aber der Zögling gegen diesen Willen sich sträubt, dann haben wir nicht etwa, wie der Pelagianismus thut, um der Willkür des Individuums willen, das Gesetz Gottes daran zu geben, bis es jenem beliebt, die Auctorität als vernünftige Ueberzeugung in sich hereinzunehmen, sondern der selbstische Wille, der gegen Gott sich empört, muß gebrochen werden, das Gesetz muß an ihm als strafende Gerechtigkeit so lange sich erweisen, bis der Zögling sich von der Liebe Gottes ziehen läßt. Der Weg zur realen Freiheit geht durch das Gesetz. Das Gesetz ist der Zuchtmeister auf Christum (Gal. 3, 24). Durch Zuwarten, bis der Zögling sich aus sich selbst zu dieser Freiheit entwickelt, versenken wir denselben immer tiefer in die Unkräftigkeit des Willens zum Guten, also in die Knechtschaft der Sünde. Die Auctorität des götlichen Gesetzes hat aber ihre Stellvertreter auf Erden, die in der Ueberzeugung, in Gottes Dienste zu stehen, die Kraft haben sollen, den Willen des Zöglings, wenn er gegen Gottes Willen sich auflehnt, zu brechen und über dem Recht des Individuums nicht vergessen dürfen, daß Ein Wille allein für die Individuen wie für die Menschheit der heilsame ist. Und weil dieser Wille Gottes ein inhaltsvoller ist und auf Erden durch die heiligen Ordnungen, die

Gott dem menschlichen Gemeinschaftsleben gegeben hat, real wird, so muß sich der Zögling in die Ordnungen der Familie, der Kirche, des Staats einleben. Keine Robinsone haben wir zu erziehen, sondern Menschen, die in concreten Gemeinschaftsverhältnissen leben und ihren Willen denselben unterordnen. Sollen wir Deutsche zumal aus dem leeren Pathos für die Menschheit zur Kraftentwicklung in den bestimmten göttlichen Ordnungen gelangen, so muß eine Ueberzeugung gewirkt werden, für welche das Individuum sein selbstisches Leben gerne hinopfert, so gilt es Bildung des Willens, Befestigung des Charakters. Damit steht in unmittelbarem Zusammenhang, daß, Erbsünde und Unfreiheit des Willens im Zögling vorausgesetzt, die Persönlichkeit des Erziehers eine hohe Bedeutung in der Erziehung gewinnt. Hat die Persönlichkeit des Zöglings eine so tiefgehende Beschädigung durch die Sünde erfahren, daß sie nicht durch intellectuelle Aufklärung und moralische Besserung, sondern nur durch eine bis in die tiefste Lebenswurzel hinabgehende Erneuerung durch das persönliche Leben eines Erlösers hergestellt werden kann, so wird die persönliche Einwirkung überhaupt, das vertrauensvolle Sichanschließen an den Erzieher, das unmittelbare Schöpfen von Kraft aus Kraft für den Zögling von größter Wichtigkeit. Der Erzieher, der den Zögling zur realen Freiheit leiten soll, müßte selbst eine vom heiligen Geist erneuerte, in Christi Bild gestaltete Persönlichkeit sein. Er müßte die Noth der Sünde unter dem Gesetze selbst erfahren und zu Christo getrieben, bei ihm Friede und Freude geschmeckt haben, um das rechte Mitleid mit des Zöglings Sünde zu fühlen, aber auch mit rechtem Ernste ihn zum Heile zu führen. Er müßte des Zöglings Herz zu gewinnen suchen, daß es sich ihm aufthäte. Alles Lehren des ausgezeichnetsten Lehrers, alles Mahnen des moralischsten Menschen wird den Zögling nicht zur sittlichen Freiheit der völligen Liebe bringen. Aber von der glaubensvollen und liebesinnigen seelsorgerlichen Persönlichkeit des Erziehers wird eine aus Christo stammende befreiende Kraft auf den Zögling ausgehen.

Hieraus erhellt auch, daß wir Recht hatten zu sagen, die Annahme der Erbsünde mache die Erziehung, näher die Entwicklung des Zöglings keineswegs unmöglich. Indem die pelagianische Anschauung vom Menschen mit fetter Schrift: Entwicklungsfreiheit auf ihr Erziehungsmanifest schreibt, geberdet sie sich, als ob auf unserm Standpunct von einer Entwicklung des Zöglings gar nicht die Rede sein könne, als ob hier in der Erziehung alles auf ein zwingendes Verfahren durch äußerlich geltend gemachte Auctorität und im Unterricht auf mechanisches Eintrichtern von Kenntnissen hinauslaufe. Dem ist aber durchaus nicht so. Wir haben ja, bei aller Strenge, mit welcher wir den natürlichen Menschen als Sünder bezeichnen, doch keinen Block, sondern einen Menschen zu erziehen, dem sein Wesen, eine Persönlichkeit zu sein, nicht abhanden gekommen ist, und nicht etwa bloß ein unausgefülltes Menschenschema, sondern einen von Gott mit bestimmten Naturgaben ausgestatteten Menschen. Auch wir müßen demnach darauf bedacht sein, daß die körperlichen Kräfte und geistigen Talente des Zöglings sich entwickeln. Nur halten wir uns von dem Wahn frei, als läge in dem Kinde von Natur auch die volle Kraft, sich zur wahren Humanität der Gottebenbildlichkeit zu entwickeln; sondern, weil, wie Völter treffend bemerkt, die Taufe Programm und Manifest der Erziehung ist, so sehen wir darauf, daß der Zögling genau nach diesem Programm und Manifest sich entwickle. Wir glauben, daß in der Taufe schon Christus das Kind ergriffen habe, daß es im christlichen Hause fort und fort von ihm ergriffen werde, wir suchen durch die Zucht zu ihm, das Wort von ihm dies Ergriffensein immer inniger werden zu lassen, und wenn erst Christus angefangen hat, in dem Zögling eine Gestalt zu gewinnen, wenn die Gestalt Christi erst begonnen hat, die natürlichen Kräfte sich zu assimiliren, so ist damit die Möglichkeit einer lebendigen Entwicklung zu dem vollen Mannesalter Christi gesetzt und wir haben nur darüber zu wachen, daß die Möglichkeit zur Wirklichkeit werde. „Er muß wachsen, ich aber muß abnehmen" (Joh. 3, 30), das muß dann freilich der Zögling von sich sagen. Aber das

ist bei diesem Wachsthum und dieser Abnahme das Wunderbare, daß jede Kraft, welche der natürliche Mensch verliert, sofort in eine Kraft des geistlichen Menschen verklärt wird; das Sterben des alten Menschen ist immer zugleich die Lebensentwicklung des neuen, also daß kein Stillstand eintritt, und kein mechanisches Weiterschieben, sondern ein freies, selbstbewußtes Sichentwickeln nach der Richtung der ziehenden Gnade in Gemäßheit des Wortes: „Nicht daß ichs schon ergriffen habe, oder schon vollkommen sei, ich jage ihm aber nach, ob ichs auch ergreifen möchte, nachdem ich von Christo Jesu ergriffen bin" (Phil. 3, 12.). So wenig wir darum den Zögling gewähren lassen, ob es ihm beliebe, sich unter Gottes Gesetz zu beugen und sich nützliches Wissen anzueignen, so gewiß wir den Widerstrebenden durch die Zucht zum Beugen bringen und dem Unverständigen aufgeben, was ihm nützlich ist zu lernen, wenn er es zunächst auch nur mit dem Gedächtnis fassen könnte, so gewiß ist unsre Erziehung die Leitung einer Entwicklung, eines freien Ineinander irdischer und himmlischer Kräfte, zu einem klar erkannten, längst in die Seele des Zöglings geschriebenen, aber immer neu vorzuhaltenden Ziele, der hergestellten Gottebenbildlichkeit, dem Leben in der Liebe, dem gliedlichen Sicheinfügen in den Leib, daran Christus das Haupt ist.

Der nichtigste und zugleich gewöhnlichste Einwand, der gegen die Lehre von der Erbsünde vom Standpunct der Erziehung aus gemacht wird, ist der, daß jene Lehre eine freundliche, dem Kindesalter entsprechende, die Kinderherzen gewinnende Erziehung nicht zulasse. (Vgl. Palmer, a. a. O. Hundeshagen, Weg zu Christo S. 162 ff). Viele, wenn sie von der angebornen Sündhaftigkeit der Kinder hören, denken sofort mit Schrecken an die gefährdete Engelsunschuld der Kleinen und fürchten, daß jene finstere Lehre auf das fröhliche Blütenleben der Kinder wie ein böser Hauch erdrückend niederfallen müße. Es ist wahr, wir können für die Kinderunschuld nicht schwärmen, nach alle dem, was wir darüber schon gesagt haben. Wir können uns nicht verbergen, daß die Lebensäußerungen der Kinder, die als unschuldig bewundert werden, oft nur den Schein der Unschuld durch ihre Unbewußtheit an sich tragen, und sehen mit Bedauern in ihnen schon den Keim zur Sünde, der einmal zur Frucht reifen wird. Aber eine relative Unschuld erkennen auch wir am Kinde an: manche Reize sind für das Kind noch nicht vorhanden, da sie noch wenig in die arge Welt verflochten sind; da noch kein Gesetz in ihr Bewußtsein getreten, so ist die Sünde noch ohne den sie treibenden Stachel; selbst die sündlichen Aeußerungen haben etwas so vereinzeltes und flüchtiges, daß wir vor ihnen nicht den Abscheu haben wie vor dem beharrlichen Charakter im Bösen; die mit dem kindlichen Alter gegebene Abhängigkeit tritt im Gewande der Hingabe, des Vertrauens, der Liebe auf. So ist auch an dem natürlichen Kinde gar vieles, vor dem die Erwachsenen mit ihrer entwickelten, im Kampfe mit dem Willen Gottes liegenden, raffinirten, consequenten Sündhaftigkeit beschämt und mit dem Gefühl eines verlornen Paradieses stehen mögen. Aber das, was das Kind von Natur hat, ist nicht das einzige, was wir an ihm sehen. Sein natürlicher Zustand treibt uns vorzugsweise zur helfenden Liebe. Mit dieser verbindet sich aber eine heilige Freude an dem, wozu das Kind durch die Gnade bestimmt ist und was es im Keime schon hat, an der Gotteskindschaft, die ihm durch Christum zu Theil wird. Wir bedürfen der Kinderunschuld des Pelagianismus nicht, um zu den Kindern mit ganzer Liebe und Freude uns niederzubeugen und im Leben mit ihnen das schönste Erdenglück zu empfinden: wir haben, abgesehen von der natürlichen Liebe, die unabhängig von der Ansicht über die Sünde ist, ein besseres, das uns dazu treibt: das ist die Geburt des Gottessohnes in die menschliche Kindheit, die heilige Kindheit Jesu, die Liebe, mit welcher dieser Kinderfreund die Kinder zu sich hat kommen lassen. Indem uns dies leutselige Herablassen Jesu zur Kinderwelt Zeugnis ist von der Nothwendigkeit solchen Herablassens, von der Erbsünde, von dem angebornen Verderben auch der Kleinsten, ist es uns zugleich Zeugnis, daß die Kleinsten schon mit den Kräften Gottes gesegnet werden sollen. Von der Geburt Christi in Bethlehem und von der jedesmaligen Erneuerung dieser Geburt bei

jeder Taufe verbreitet sich ein solcher Freudenglanz über die Kinderwelt, daß gerade die, welche von Herzen an die Nothwendigkeit dieser Geburt um der Sünde willen glauben, mit der frischesten, fröhlichsten Liebe der Kinder sich annehmen. An Luthers Freude an der Kinderwelt wollen wir nicht einmal erinnern, weil dieser Gewaltige immer wieder auch von denen in Anspruch genommen wird, die „seines Geistes keinen Hauch verspürt.“ Es ist überdies Gebrauch bei den Pädagogen, die gegen die Erbsünde schreiben, daß sie diese nicht als Kirchenlehre, sondern als die Lehre kleinerer religiöser Gemeinschaften, die in Uebertreibungen gerathen seien, wie die Herrenhuter und Methodisten, oder als die Lehre gewisser Parteien innerhalb der evangelischen Kirche ansehen. Wir dürfen aber getrost auf Zinzendorf hinweisen, dem in seiner wunderbaren Jesusliebe der Quell der Liebe zu den Kindern warm und voll sprang. Und wenn damals ein Wesley, Zinzendorf gegenüber, allerdings wie ein finsterer Pedant in der Betrachtung der Kinderwelt erscheint, so dürfte doch heute bei den Methodisten reichlich so viel herablassende Liebe zu den Kindern zu bemerken sein, als bei den Männern der Kinderunschuld und Entwicklungsfreiheit (vgl. z. B. den in Bremen herauskommenden methodistischen „Kinderfreund“). Was aber die gegenwärtige Erneuerung des altevangelischen Glaubens betrifft, die als Pietismus bezeichnet wird und gegen welche die Polemik besonders gerichtet ist, so haben die neuen Verkündiger der Erbsünde Zeugnisse genug in die Welt gestellt, daß sie mit Christo die verderbten Kinder voll Liebe und Freundlichkeit anzufassen wissen. Eine einzige Rettungsanstalt wie das Rauhe Haus (vgl. d. Artikel) widerlegt alle Einwände, die vom Pelagianismus aus gegen unsre Erziehung gemacht werden und beweist, daß, wo Christus geglaubt wird, ein frisches, freies, fröhliches Leben erwacht, viel frischer, freier und fröhlicher als da, wo über der Bewunderung der Kinderunschuld der vergessen wird, der durch seine Geburt in die Finsternis dieser Welt den Morgenglanz der Ewigkeit hat leuchten lassen. Wir dürfen den Lieblingsspruch derer, die gegen die Erbsünde streiten, getrost als Kanon der Beurtheilung für die evangelische Erziehung, welche den Schaden der Erbsünde zu heilen sucht, gelten lassen: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.“ **Wilhelm Baur.**

Erfahrung, s. Pädagogische Erfahrung.

Erhaltung der Schulen, s. Errichtung und Erhaltung der Schulen.

Erholung. In dem Art. Arbeit ist bereits der nothwendige Wechsel von Arbeit und Ruhe besprochen worden, so daß hier nur noch diejenigen Puncte über das Wesen der Erholung hervorzuheben sind, welche dort ihre Erledigung nicht finden konnten. Erholung ist ein Begriff, dessen Correlate Arbeit, Anstrengung, Abspannung, Ermattung, Schwäche und ähnliche Begriffe sind. Wir denken dabei an einen Defect von Kräften, der wieder gedeckt werden soll. So scheint Erholung die Wiedergewinnung verlorener Kraft zu sein. Die verlorene Kraft wird gewöhnlich als körperliche gedacht. Denn einmal ist nicht abzusehen, wie geistige Kräfte, die ihrer Art nach als unendliche gedacht werden müßen, sollen verloren gehen und durch Ruhe wieder gewonnen werden können, daher denn auch die oft gehörte Behauptung, der Geist bedürfe der Ruhe nicht, sondern nur die von der Seele in Bewegung gesetzten leiblichen Kräfte erlahmen und fordern die Erholung. Sodann aber scheint jenes allgemeinste Schema für den Wechsel zwischen Anstrengung und Erholung, das uns im Leben des Menschen gegeben ist, der Wechsel von Wachen und Schlafen, so eng an den großen Rhythmus des uns umgebenden Naturlebens, an den Wechsel zwischen Tag und Nacht sich anzuschließen, daß wir berechtigt scheinen, das Wachen und Schlafen des Menschen und sodann alle Erholung desselben ganz von den natürlichen Bedingungen seiner Existenz abhängig zu denken. Dagegen erhebt sich indessen schon die Erfahrung des täglichen Lebens, die uns so viele Beispiele davon giebt, mit welcher Energie etwa die Liebe am Krankenbette oder der Trieb nach Erkenntnis oder die Sorge des gedrückten Gemüthes gegen das leibliche Schlafbedürfnis zu kämpfen vermag. Auch der Begriff des Geistes scheint unvereinbar mit einer so vollständigen Abhängigkeit desselben vom Leibe. In der That fehlen

die Beispiele nicht, aus denen geschlossen werden darf, daß der Leib in diesem Stücke eben so sehr abhängig vom Geiste ist, wie dieser von jenem. Leibnitz hat 24 Stunden hintereinander über ein Problem nachdenkend in seinem Lehnstuhle zugebracht. Von einem Mörder wird erzählt, daß er, von Gewissensangst gefoltert, obgleich er nach und nach 40 Gran Opium genommen hatte, keinen Schlummer finden konnte. Soll der Mensch schlafen, so muß die Seele selbst jenen heilsamen Wechsel ihres Zustandes sich gönnen, sie muß schlafen wollen, und bei manchen energischen Menschen steigert sich diese Willenskraft so, daß sie innerhalb gewisser Grenzen schlafen können, wenn sie wollen, wie bekanntlich Napoleon unter den verschiedenartigsten Verhältnissen, selbst während der Schlacht bei Leipzig diese eigenthümliche Fähigkeit offenbart hat. Nicht nur dadurch also kommt es zum Schlaf, daß die leiblichen Organe dem Geiste den Dienst versagen, sondern eben so sehr dadurch, daß der Geist sie nicht mehr gebrauchen will, daß er sie auf eine Weile aus seinem Dienste entläßt. Wer längere Zeit die Augen verschließt, wird bald die Klarheit seiner Gedanken in ein träumerisches Helldunkel übergehen sehen, welches leicht zum Schlafe hinüberleiten kann. Aber es geschieht eben so oft, daß ohne alle körperliche Ursache, etwa durch eine trockene Lectüre oder ein langweiliges Gespräch, der Geist sich von der interesselosen Außenwelt abwendet, und daß dann auch der Körper dem Geiste willig in den Schlaf nachfolgt. Wachen und Schlafen sind also eben so sehr verschiedenartige Zustände und Bethätigungen der Seele, wie sie Modificationen des leiblichen Lebens sind. Zwar in gewissem Sinne wird man von dem menschlichen Geiste, wie von dem Geiste, von dem er ausgegangen ist, sagen können, er schläft und schlummert nicht, da er nicht ohne Bewegung und Thätigkeit gedacht werden kann, aber die Thätigkeit der Seele im wachen oder im bewußten Zustande ist eben eine andere als im Schlafen oder im unbewußten Zustande. Ganz ebenso verhält es sich mit dem leiblichen Schlafe. Auch dieser ist nicht ein Zustand bloßer Ruhe und Unthätigkeit, kein bloßer Mangel oder Defect, kein niederer Grad des Lebens, sondern es offenbart sich in ihm ein eigenes positives Wesen, eine zweite Seite unseres körperlichen Daseins (s. Wagners Physiologie III. 2. Abth. S. 412 den Artikel: über Wachen, Schlaf, Traum und verwandte Zustände von Purkinje). Wenn der Mensch schläft, so feiern zwar die Bewegungstriebe und die der sinnlichen Empfindung, aber das nimmer ruhende Herz arbeitet auch an dieser Grenze des Todes ruhig fort, ja der Blutumlauf und der Athmungsproceß geht kräftiger von statten als im Wachen. Der Leib ist gewissermaßen in ein embryonisches Dasein zurückgekehrt, zurückgekehrt in den Schoß der alles ernährenden Naturkraft. Schon Aristoteles hat gesagt, daß der Mensch im Schlafe das Leben der Pflanze lebe. Sind wir aber berechtigt, die leiblichen Zustände als eine Symbolik der geistigen anzusehen, so werden wir auch von der Seele sagen müßen, daß sie in ihren unbewußten Functionen der Außenwelt sich abwendend dem Urquell, aus dem sie hervorgegangen, sich zukehre. Und so hat man wohl die Gleichung vollzogen: im Schlafe geht Leib zu Leib, Geist zu Geist.

Diese Andeutungen, welche weiter zu verfolgen hier nicht am Orte wäre, weisen schon darauf hin, daß die Erholung von den Anstrengungen des Taglebens, die wir im Schlafe suchen, nicht bloß in einem Ersatz verloren gegangener Kräfte, noch weniger in einer bloß leiblichen Stärkung besteht. Daß der Schlaf stärkend sei, hängt wesentlich von der geistigen Disposition des Schlafenden ab. Auch der ungestörte Schlaf ist nicht an sich und unter allen Umständen heilsam, es giebt ein gewisses Maß, über welches hinaus er entnervend, erschlaffend, schwächend wirkt und zu den Thätigkeiten des bewußten Lebens untüchtig macht. Wäre die leibliche Stärkung die vorwiegende, so müßten diejenigen Menschen, deren leibliche Kräfte am meisten angestrengt werden, den Schlaf am meisten bedürfen, was erfahrungsmäßig nicht der Fall ist. Es stellt sich in dem nothwendigen Wechsel zwischen Wachen und Schlafen vielmehr eine Polarität des geistigleiblichen Menschenlebens dar, deren innerste psychische und physiologische Natur wir zwar wissenschaftlich noch nicht begreifen, die aber nicht ungestraft vernachläßigt

werden darf, wie mannigfach abweichend auch die Grenzen sein mögen, welche der individuellen Freiheit hierin gezogen sind. Es ist der Gegensatz einer centrifugalen, den Erscheinungen der Außenwelt zugewendeten Richtung des Geistes und des Körpers im Tagleben und einer centripetalen, dem Urquelle des Lebens zugewendeten Richtung im Nachtleben, innerhalb dessen unser Leben verfließt, und wenn wir mit Recht das bewußte, wachende Leben des Tages als die Region ansehen, in welcher die eigentliche Aufgabe und der Beruf des menschlichen Daseins auf Erden nur gesucht und erfüllt werden kann, so werden wir doch immer anerkennen müßen, daß die menschliche Natur sich nur dann zu einem geistigklaren und leiblichkräftigen Tagleben zu entwickeln vermag, wenn sie auch der andern dunkleren Richtung des Nachtlebens volle Rechnung trägt. Beiden Richtungen kann der Mensch nur in einem gewissen Grade nachgehen, und jede Ueberschreitung der von der Natur gesetzten Grenze wirkt zerstörend auf Seele und Leib. Die Natur selbst ruft, wo die Grenze der Kraft nach irgend einer Seite hin überschritten worden, eine Ausgleichung der polaren Gegensätze dadurch hervor, daß sie eine Vertiefung und Verstärkung der entgegengesetzten Richtung fordert. In dieser Ausgleichung der Gegensätze liegt aber das Wesen nicht nur derjenigen Erholung, welche der Schlaf uns darbietet, sondern aller Erholung überhaupt. Es kommt überall, wo es sich um Erholung handelt, darauf an, die übermäßige Spannung, welche die menschliche Kraft nach irgend einer Seite hin erfahren hat, dadurch aufzuheben, daß nun auch der entgegengesetzten Richtung und Kraft die entsprechende Bethätigung gegönnt werde, damit das heilsame Gleichmaß, die harmonische Entwickelung aller Kräfte, in welcher die Gesundheit des Menschen wurzelt, erhalten werde. Nicht absolute Ruhe und Unthätigkeit machen also die Erholung aus, sondern jene relative Unthätigkeit nach der einen Seite, die eben die Thätigkeit der entgegengesetzten Seite ermöglicht. Für die Erziehung ist es von Wichtigkeit, keins jener polarischen Verhältnisse aus dem Auge zu lassen, innerhalb deren die Entwickelung des Menschen verläuft und die nothwendige Ausgleichung der obwaltenden Gegensätze nicht nur als eine natürliche Bedingung des gesunden Lebens, sondern auch als eine sittliche, auf Unterordnung unter die göttliche Ordnung beruhende Gewöhnung zu behandeln.

Die wesentlichsten Verhältnisse dieser Art sind 1) das schon erwähnte kosmisch begründete, das gesammte geistige und leibliche Leben des Menschen beherrschende Verhältnis zwischen Wachen und Schlafen, 2) das Verhältnis zwischen geistiger und leiblicher Entwickelung, 3) das Verhältnis der Berufsthätigkeit zur freien Thätigkeit der Muße.

Was den ersten dieser Gegensätze betrifft, so darf nicht außer Acht gelassen werden, daß das ganze Leben des Einzelnen sich aus dem Schlafe erst allmählich zum Wachen entwickelt, daß daher der Körper bis zum Ende der Wachsthumsperiode eines längeren Schlafes bedarf. Schreber (Kallipädie S. 172) fordert vom 8. bis 10. Jahre etwa 9 Stunden, später bis zur Vollendung des Wachsthums etwa 8 Stunden. Der erwachsene Körper bedarf durchschnittlich 7 Stunden, bei anstrengender Lebensweise etwa 7½. Was darüber geht, ist vom Uebel. Ueber die allgemeine Behandlung des Verhältnisses von Schlafen und Wachen giebt Schleiermacher gelegentlich die gute Regel, daß der Gegensatz gut gespannt bleiben müße. Darin liegt die zwiefache Forderung, sowohl die Ermüdung nicht zu ängstlich zu vermeiden, wie auch die Erregung, namentlich unmittelbar vor der Schlafzeit nicht zu stark werden zu lassen. Jenes würde das Schlafbedürfnis, dieses den Schlaf selbst aufheben. Daher ist es nicht rathsam, die Kinder in den letzten Stunden des Tages durch anstrengende Arbeit, lärmende Spiele oder spannende Erzählungen in einen unnatürlich aufgeregten Zustand zu versetzen. Eine leichte mechanische Beschäftigung dürfte, wie Schreber andeutet, am meisten geeignet sein, dies naturgemäße Hervortreten des Schlafbedürfnisses zu unterstützen. Ist der Gegensatz des Wachens und Schlafens gut gespannt, so wird sich dies durch den schnellen Uebergang in den Schlaf ankündigen. Der Erzieher wird, wo dieses Zei-

chen normaler Entwickelung fehlt, wie dies bei nervösen Naturen nicht selten ist, durch Beförderung der körperlichen Ermüdung und durch Abwendung geistiger Erregungen auf die Herstellung der richtigen Spannung hinwirken, übrigens aber sich aller künstlichen Einschläferungsmittel von der frühsten Jugend des Zöglings an enthalten. Ueber die Tageszeit, wann die Kinder zu Bette gebracht werden sollen, sagt Schreber, daß dies bei Kindern vor 7 Jahren mindestens drei Stunden vor Mitternacht geschehen müße. Er scheint darin dem wahren Bedürfnisse noch nicht genug zu thun. Wir Deutsche sind in diesem Stücke überhaupt nicht so gewissenhaft, wie andere Nationen, z. B. die Engländer, welche ein Kind unter 7 Jahren nicht leicht später als um 8 Uhr zur Ruhe bringen. Bei zunehmendem Alter wird natürlich die Schlafzeit weiter hinaus geschoben werden können, im Alter von 7—9 Jahren bis 8½ Uhr, im Alter von 9 bis 12 Jahren bis 9 Uhr, von 12—15 Jahren bis gegen 10 Uhr. Je älter der Zögling wird, desto freier wird er natürlich auch in diesem Puncte; doch bleibt es Aufgabe der Erziehung, diesen Rhythmus zwischen Schlafen und Wachen so zu regeln, daß er einer gewissen, womöglich festen Ordnung unterliegt, durch welche der Zögling allein dahin gelangen kann, auch diese Seite seines Lebens einst wirklich zu beherrschen. Dem frühen Schlafengehen entspricht das frühe Aufstehen, welches im allgemeinen aus physischen und sittlichen Gründen bei jedem Zöglinge erzielt werden sollte (s. d. Art. Frühaufstehen). Wird die oben angegebene Dauer der Schlafzeit festgehalten, so kann bis zur Vollendung des Wachsthums darauf gedrungen werden, daß der Zögling mindestens um 6 Uhr aufstehe. Sollten sich die physiologischen Wahrnehmungen bestätigen, nach welchen diejenigen Partieen des Gehirns, die den Bewegungstrieben dienen, vor Mitternacht, diejenigen dagegen, welche das Substrat der rein geistigen Thätigkeit bilden, erst gegen Morgen in Schlaf sinken, wodurch die häufig vorkommende Vorliebe für die späte Nachtarbeit und das späte Aufstehen eine bedeutsame Rechtfertigung erhielte, so würde dem Jünglingsalter auch in diesem Stücke eine freiere individuelle Entwickelung zugestanden werden müßen. Für die diätetische Behandlung des Schlafes ist wichtig, was Schreber (a. a. O. S. 82 f.) anführt, daß die Kinder gewöhnt werden, auf dem Rücken liegend und vom 2ten Lebensjahre an auf einer Matraze zu schlafen, daß das Kopfkissen nur etwa 3 bis 4 Zoll erhöht sei, daß im Winter ein leichtes Federbett, im Sommer eine wattirte Decke zur Bedeckung des entkleideten Körpers diene und daß das Schlafzimmer eines Kindes über 7 Jahre ungeheizt bleibe, wodurch die Ruhe und Tiefe des Schlafes begünstigt wird. Was das Aufstehen betrifft, so ist mit Entschiedenheit darauf zu bringen, daß die Kinder nach dem Erwachen sich sofort erheben, und daß sie nie wach oder im Halbschlafe liegen bleiben (s. d. Art. Geschlechtliche Verirrungen). Die erziehliche Behandlung des Schlafes wird aber auch nicht außer Acht lassen, daß gerade an den Grenzen zwischen Wachen und Schlafen die Mahnungen der Ewigkeit den Menschen mit einer Gewalt überkommen, die für die Erweckung des religiösen Factors von großer Bedeutung ist. Es ist gewiß nicht bloß die Stille des Abends und die Abgezogenheit der Sinne von den Erscheinungen der Außenwelt, die vor dem Einschlummern unser besseres Selbst erwachen läßt, es ist ein tieferes Heimatsgefühl der Seele, mit welchem sich dieselbe den Einflüssen eines höhern und reinern Lebens zuwendet. Hat das Gewissen bisher geschwiegen, in diesen Minuten redet es oft ein ernstes Wort von der Nichtigkeit aller irdischen Dinge; hat das Herz bis dahin den Empfindungen der Reue über eitles und thörichtes und unlauteres Beginnen keinen Raum gegeben, jetzt stellen diese Empfindungen sich mit doppelter Gewalt ein, oft mit einer so großen, daß sie der Seele geradezu den Eintritt in die friedvollen Gefilde des Schlafes versagen. Auch diejenigen Gefühle, mit denen wir aus dem Schlafe erwachen, tragen das Gepräge nicht bloß der Beruhigung und Beschwichtigung, sondern einer reinern höhern Seelenstimmung, welche jeden Morgen unseres Lebens gleichsam zu einer neuen Kindheit macht und uns mit einer tieferen Empfänglichkeit für alles Gute und Heilige erfüllt. Diese Zeiten sind es daher, in denen das Kind zum Gebete angeleitet werden soll. Kein Kind sollte über-

haupt in der Stunde des Schlafengehens und Aufstehens allein gelassen werden, bis die guten und heilsamen Gewohnheiten, von denen im Vorhergehenden die Rede war, sich demselben für alle Zeit befestigt haben.

Blicken wir auf den zweiten allgemeinen Gegensatz, der eine fortdauernde Ausgleichung fordert, den Gegensatz zwischen geistiger und leiblicher Entwickelung, so ist in neuerer Zeit die Berücksichtigung desselben in der Pädagogik von mancher Seite her sehr stark betont (wir erinnern an den Lorinser'schen Streit), von anderer Seite als die Erziehung gar nicht berührend angesehen worden, wie z. B. Ziller (Einleitung in die allgem. Pädagogik, S. 2) die Sorge für das Leibliche ganz ausgeschlossen wissen will, da die Erziehung nicht für den ganzen Menschen sorgen könne, vielmehr nur das geistige Innere desselben durch sie gestaltet werden solle. Aber die Bemerkungen Schleiermachers (Erziehungslehre, S. 614), daß die Grenze zwischen körperlicher und geistiger Erziehung nicht angegeben werden könne, daß der Gegensatz von Leib und Seele sich mit dem Principe der neuen Zeit entwickelt habe, und daß die Ueberspannung dieses Gegensatzes ein Symptom des Verderbens sei, sind so unwiderleglich, daß die Pädagogik, wenn sie nicht ihre letzten Zwecke zum großen Theile ganz aufgeben will, auch der Sorge für das leibliche Wohl des Zöglings sich nicht entschlagen kann, und dies um so weniger, je dringender die sich immer mehr steigernden Anforderungen an die geistige Bildung des heranwachsenden Geschlechts mit der natürlichen Entwickelung in Widerspruch treten. „Es ist die Aufgabe unserer Zeit," sagt Schreber mit Recht, „die körperliche Seite der Menschennatur so zu heben, daß sie der geistigen Entwickelung gewachsen bleibe." Die höchste Auffassung des leiblichen Lebens kann erst auf christlichem Standpuncte gewonnen werden; von diesem Standpuncte aus kann sich für den Leib als Organ und Tempel des Geistes noch eine Fürsorge entwickeln, welche auch die Wirkungen der hellenischen Gymnastik weit zu übertreffen vermag.

Bei der Ausgleichung geistiger und körperlicher Thätigkeit ist es schwer, das Maß für die Anstrengung zu finden. Schleiermacher stellt als allgemeine Forderung auf, daß keine Gymnastik die andere hindere, daß also weder die geistige Uebung durch die leibliche, noch diese durch jene erschwert oder unmöglich gemacht werde. Aber genau betrachtet, ist dies eben nur das Wesen der geforderten Ausgleichung selbst, und enthält noch nichts näheres über das Maß der einen oder der anderen Thätigkeit. Vieles wird hierbei immer ganz individueller Natur bleiben. Es ist Pflicht des Erziehers, darauf zu achten, daß die geistige Anstrengung zur rechten Zeit abgebrochen werde und dies desto früher, je concentrirter die geistige Thätigkeit war. Die Erholung muß im allgemeinen nicht in der bloßen Ruhe, sondern in der körperlichen Bewegung gesucht werden, die Bewegung aber muß eine mannigfaltige, allen Systemen des leiblichen Organismus zu gute kommende sein, daher geleitet, in einen richtigen Stufengang gebracht und nach richtigen Grundsätzen geordnet werden, wie dies beim Turnen allein möglich ist. Die Wichtigkeit des Turnens nach der diätetischen Seite liegt ganz besonders in dieser systematischen Anordnung der Bewegungen, und wird von Tag zu Tag, besonders in größeren Städten, fühlbarer, da unsere Jugend nicht so viel Zeit übrig und nicht so viel Gelegenheit hat, dem Bedürfnisse körperlicher Bewegung auf dem gewöhnlichen und natürlichen Wege zu entsprechen (vgl. d. Art. Fleiß). Nach Schreber läßt sich körperliche Aus- und Durchbildung auf keinem andern, als diesem systematischen Wege so umfassend erreichen und ist es für die körperliche Entwickelung heilsamer, wenn in der Woche zu drei bis vier Malen eine Stunde auf geregelte Turnübungen verwendet wird, als wenn täglich mehrere Stunden in anderer Weise der körperlichen Erholung gewidmet werden. Derselbe fordert, daß kein Kind länger als höchstens zwei Stunden ununterbrochen sitzend und geistig beschäftigt werde, da anhaltendes, bis über den Eintritt der Rückenermüdung fortgesetztes Sitzen bei den Kindern eine der häufigsten Ursachen von Formfehlern des Rückgrates und Beckens, mithin für die Zukunft, besonders der Mädchen verderblich ist. Er will daher, was ja auch an manchen Orten

schon mit Glück versucht worden ist, daß die Zwischenminuten zwischen den Lehrstunden nicht als bloße Pausen des Unterrichts behandelt, sondern zu ausgleichenden Körperbewegungen benützt werden sollen. So begründet alle diese Forderungen sein mögen, so sehr muß doch hervorgehoben werden, daß die der körperlichen Erholung gewidmeten Stunden außer dem Unterrichte und die Zwischenminuten während desselben nicht immer durch geregelte und von Erwachsenen geleitete Uebungen erfüllt werden dürfen, sondern daß dem Zöglinge auch eine nicht allzu karg bemessene Zeit gelassen werden muß, von welcher er einen seinen Neigungen entsprechenden durchaus freien Gebrauch machen kann. Nur dadurch kann auch wieder die individuelle Verschiedenheit körperlicher Kraft und Anlage mit den allgemeinen Forderungen ausgeglichen werden. Voraussetzung für die geregelte wie für die freie Bewegung ist, daß dieselbe in der guten Jahreszeit im Freien geschehe. Der Genuß der freien Luft gehört zu den wesentlichsten Bedingungen körperlichen Gedeihens, zumal dem schädlichen Einflusse überfüllter Schulstuben gegenüber, wie denn eine besonnene Abhärtung gegen die atmosphärischen Einflüsse die allgemeine Lebenskräftigkeit am meisten fördert und gegen die Gefahren epidemischer Krankheiten den besten Schutz verleiht. Nach Schreber verlangt der Gesundheitszweck für Kinder von 8 — 16 Jahren im Sommer täglich 5 Stunden lang den Aufenthalt in freier Luft, im Frühjahr und Herbst 3 Stunden, bei mildem Winterwetter 2 Stunden, bei hartem Frost mindestens 1 Stunde. Doch darf hierbei die Luftströmung nicht übersehen werden, da in unserem Klima die Ost- und Nordostwinde bekanntlich den schwachen Naturen so leicht gefährlich werden. Auch der regelmäßige Gebrauch von frischen Waschungen und Bädern wirkt durch Beförderung der Hautthätigkeit sehr stärkend. Kalte Bäder im Freien geben zu einer der gesundesten und heilsamsten Uebungen, zu der des Schwimmens, Gelegenheit, deren treffliche Wirkung auf die Athmungsorgane Schreber (a. a. O. S. 171) dargestellt hat. Kindern mit schwacher Brust ist es aber nur mit großer Vorsicht zu gestatten, und überhaupt darauf zu achten, daß die Dauer des kalten Bades für Schwimmer bis höchstens 20 Minuten ausgedehnt werden darf, sonst aber auf 10—15 Minuten abgekürzt werden und das individuell zuträgliche Maß überhaupt der Natur abgelauscht werden muß (vgl. d. Art. Baden). Die Abhärtungsidee darf überhaupt, wie G. Baur treffend hervorhebt, nicht zur fixen werden, sie soll weder rücksichtslos herrschen, noch die Sitte verletzen. Der richtige Weg führt zwischen übermäßiger Beschleunigung, welche die vorhandene Kraft überschätzt und zwischen ängstlicher Behütung, welche sie ignorirt, hindurch. Der sittliche Einfluß, den das Schwimmen üben kann, indem es einem Elemente gegenüber, das dem Menschen oft feindselig entgegentritt, das Selbstvertrauen hervorruft, läßt nur an einem bestimmten Puncte deutlicher erkennen, was von der Kräftigung des leiblichen Lebens überhaupt gilt, daß dieselbe mit der Kräftigung des intellectuellen und sittlichen Lebens auf das innigste verbunden ist. Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes, Bildung der Muskeln ist Bildung des Willens. Mit Recht hebt G. Baur (Erziehungslehre, S. 215 f.) darum hervor, daß das Verhalten des Erziehers rücksichtlich der Bildung der physischen Kraft nicht bloß ein negatives, Verweichlichung abhaltendes, sein dürfe, sondern ein positives werden und darauf gerichtet sein müße, den Körper zur Erfüllung seiner Aufgabe, Organ des Geistes zu werden, immer fähiger und geschickter zu machen. Auch die zur Ausgleichung gegen geistige Anstrengung anzuwendenden körperlichen Erholungsmittel dürfen sich darum nicht auf die bloße, gleichsam elementarische Kräftigung der einzelnen Organe beschränken, sondern sie müßen auch den ganzen Körper in seiner Beziehung auf den Geist und dessen Zwecke ins Auge fassen und solche Uebungen aufnehmen, durch welche die dem Geiste dienende Kraft der Glieder, d. h. die Gewandtheit im Gebrauche derselben gefördert wird. Bei kleineren Kindern werden diese Uebungen schon durch die geselligen und die Bewegungsspiele (s. d. A.) angebahnt, im eigentlichen Knaben- und Mädchenalter bis zur Pubertät treten zum Turnen noch der Tanz- und Exerzierunterricht, namentlich

für Mädchen, hinzu, jener nicht als gesellige Unterhaltung in Gemeinschaft beider Geschlechter, sondern als natürlicher Ausdruck der Freude an der rhythmischen Bewegung. Für beide Geschlechter in dieser und in den spätern Altersperioden ist auch das Schlittschuhlaufen sehr zu empfehlen (nach Schreber auch das Stelzengehen). Dem Jüngling werden Reiten, Fechten und Spiele, in welchen zwei Parteien gegeneinanderwirken, wie im Ballspiele, jene Gewandtheit im engern Sinne geben, die, wie G. Baur bemerkt (a. a. O. S. 214), mit der Geistesgegenwart so innig zusammenhängt und den Körper befähigt, zu solchen Thätigkeiten schnell überzugehen, die durch unvorhergesehene Umstände gefordert werden. Sucht so der Jüngling seine Erholung schon in einer Sphäre, die dem berufsmäßigen Wirken des Mannes sich annähert und auf dasselbe vorbereitet, so soll dagegen die heranreifende Jungfrau ihre Erholung von geistigen Anstrengungen eben so in der eigentlich weiblichen Sphäre des häuslichen Lebens, in mancherlei Handarbeiten und in der Theilnahme an den wirthschaftlichen Geschäften finden. Es ist eine ganz unrichtige Maxime, Mädchen während ihres Schullebens von der Theilnahme an den häuslichen Geschäften ganz auszuschließen, angeblich um sie in der Erfüllung ihrer Pflichten für die Schule nicht zu stören. Man beraubt dadurch die Mädchen nur einer körperlichen und sittlichen Kräftigung, die für die Zwecke der Schule sehr heilsam werden könnte, und nur zu oft ist es weniger die Unklarheit der Ansicht als die verwerfliche Bequemlichkeit der Mütter, die sich nicht die Mühe geben wollen, die kleinen Hülfsleistungen in der Küche und Stube, im Garten und auf dem Hofe zu lehren und zu überwachen, durch welche sich jedes gutgeartete Mädchen so beglückt fühlt. Es ist daher verdienstlich, daß Julie Burow in ihrer Schrift „das Buch der Erziehung in Schule und Haus“ S. 170 f., diesem Thema einen besondern Abschnitt gewidmet und darin gezeigt hat, welche häuslichen Beschäftigungen einem Schulmädchen sehr wohl übertragen werden können. Wenn wir so die körperliche Erholung von der Kräftigung einzelner Organe bis zur Uebung berufsmäßiger Thätigkeit aufsteigen sehen, so dürfen wir eine Art der leiblichen Erfrischung nicht übergehen, in der sich alle bisher genannten Vortheile vereinigen: die Fußreisen (s. d. Art.). Was über dieselben Schreber (a. a. O. S. 279) und G. Baur (a. a. O. S. 216) sagen, verdient durchaus Beachtung. Eine bedeutungsvolle Seite der Fußreise und schon des Spazierganges, wo er ohne pedantische Steifheit und mit Rücksicht auf das Wesen des jugendlichen Geistes geleitet wird, besteht darin, daß beide Gelegenheit darbieten, die Jugend zum aufmerksamen Beschauen der Werke Gottes anzuleiten, ihr Sinn und Achtung für die Mannigfaltigkeit der Natur, der menschlichen Bestrebungen und Zustände einzuflößen und sie vor jener Beschränktheit zu bewahren, die im wunderbarsten Reichthume des Lebens immer nur die Belege für den eigenen einseitigen Gedankenkreis erkennt.

Aber hiermit haben wir bereits jenen dritten fundamentalen Gegensatz berührt, dessen Ausgleichung für die geistige Gesundheit des Menschen wesentlich nothwendig ist und unter den Erholungen, deren wir bedürfen, eine wichtige Rolle spielt. Dieser Gegensatz liegt ganz innerhalb des geistigen Lebens, es ist der Gegensatz zwischen der berufsmäßigen Arbeit, in welcher der Mensch für das Gemeinwohl wirkt, und zwischen der Muße, in welcher der Mensch sich selber und seiner eigenen Neigung lebt. Schon die Alten haben wohl gewußt, daß ein allzugeschäftiges Leben in beständiger Arbeit die Seele zu sclavischer Gesinnung niederdrücke. Und wenn die Sitte aller Völker Feste gefeiert hat, an welchen die Arbeit ruhte, weil es sich um etwas größeres handelte, so hat die christliche Sonntagsfeier dieser Idee der Muße die heiligste Berechtigung und den erhabensten Ausdruck verliehen. Einkehr bei sich selbst ist die Voraussetzung aller rechten Einkehr bei Gott und die Sabbathsruhe die Bedingung jeder Sabbathsstimmung. So wenig aber wie die Sabbathsruhe in bloßer Unthätigkeit besteht, eben so wenig die Muße überhaupt, und viele werden es jenem Alten nachsprechen können, daß sie niemals weniger müßig seien, als wenn sie Muße haben.

Freilich ist der Begriff der Arbeit und der Muße rein persönlich bestimmt, denn was der eine in dem Kreise seines Berufes als Arbeit ansieht, gewährt dem andern in seiner Mußezeit die erwünschte Befriedigung der Neigung und gereicht ihm eben darum zur Erholung. Auch kann gegenüber der einseitigen Beschäftigung, welche die Berufsarbeit fordert, die Muße dem allgemeinen Bildungsstreben dienen, durch welches eben jene Einseitigkeit ergänzt werden und die Anlagen unseres eigensten Wesens ihre Entwickelung finden sollen. Nun ist freilich die höchste sittliche Aufgabe des Menschen in Beziehung auf diesen Gegensatz von Arbeit und Muße, daß er die Ausgleichung beider in jedem Augenblicke innerlich vollziehe, daß die Arbeit ihm in demselben Maße zur Muße, wie diese zur Arbeit werde, d. h. daß er immer mehr die Neigung mit der Selbstverleugnung vereinige; aber eben diese höchste, bis zu einem gewissen Grade immer ideale Forderung ist am wenigsten schon an die Jugend zu stellen, vielmehr festzuhalten, daß gerade in dieser Zeit die Thätigkeit der Neigung und die der äußern Pflicht um so mehr auch äußerlich ausgeglichen werden muß, je äußerlicher beide sich noch zu einander verhalten. In der Kindheit ist dieser Gegensatz noch gar nicht vorhanden. Das Kindesleben ist Spielleben, und das Kind bedarf der Erholung nach dieser Seite nicht, weil das Spiel eben die Indifferenz der Pflicht und Neigung ist. Im Spiele meint es das Kind ganz ernst mit seinen Zwecken, aber es wählt und wechselt diese Zwecke nur nach der Neigung. Mit dem Schulleben, mit dem Unterrichte überhaupt bekommt das Spiel eine andere Bedeutung für das Kind; es tritt in einen Gegensatz gegen die ernste Thätigkeit des Lernens. Dieser Gegensatz ist zuerst fast ganz an die äußern Unterschiede der Schule und des Hauses gebunden. Schulleben ist Arbeitsleben, Leben im Hause ist Spielleben. Aber so bleibt es nicht. Die äußere Differenz beider Sphären verringert sich mehr und mehr, denn auch in das häusliche Leben greift allmählich der Ernst der Arbeit und der Selbstverleugnung über. Desto deutlicher wird für das Bewußtsein der Unterschied solcher Thätigkeiten, die sich auf den Beruf beziehen, in denen daher der Zögling auf sich selbst und seine eigenthümlichen Triebe und Neigungen verzichten muß, und solcher Thätigkeiten, welche diesen Kampf der Selbstverleugnung nicht fordern. Je ernster die Anstrengung ist, die von jener ersten Art der Thätigkeit in Anspruch genommen wird, desto nothwendiger ist für die Jugend die Erholung in der freien, eigen gewählten Beschäftigung. Wollte man diese Nothwendigkeit etwa durch die Hinweisung darauf abschwächen, daß ja die Jugend noch nicht in das eigentliche Berufsleben eingeführt werde, so ist daran zu erinnern, daß auch die Vorbereitung auf den Beruf schon wirkliche Berufsarbeit ist, und daß die geforderte Selbstverleugnung der Jugend eben darum um so schwerer ist, weil ihr die sittliche Erhebung, welche das wirkliche Berufsleben darbietet, eben noch nicht zu Theil wird, weil sie also den Lohn für ihre Anstrengung noch viel zu sehr in der Ferne sieht. Je mehr freilich das sittliche Bewußtsein erstarkt, je mehr die Arbeit selbst zur Freude wird, desto mehr und desto sichtbarer wird auch die Muße in den Dienst der sittlichen Lebensaufgabe treten, aber auch diese höchste Ausgleichung beider Pole wird nur da wirklich eintreten, wo jedem Gliede des Gegensatzes seine Berechtigung zugestanden worden ist. Das pädagogische Interesse an dieser Ausgleichung von Arbeit und Muße scheint mehr ein negatives und darauf gerichtet zu sein, daß nur neben der geforderten Thätigkeit der Arbeit dem Zögling auch wirklich eine angemessene freie Zeit bleibe, in welcher er seiner Neigung leben könne; denn auf die wirkliche Freiheit von jedem äußern Zwange scheint alles hier anzukommen. In der That ist aber das positive Interesse an der Muße der Jugend gerade darum ein so großes, weil eben die Jugend den rechten Gebrauch der Freiheit noch nicht kennt. Der Erzieher wird also die Muße des Zöglings im Auge behalten und auf die Anwendung derselben sich immer einen gewissen Einfluß bewahren müßen. Er wird zunächst die Muße wie jede andere Art der Erholung einer bestimmten Ordnung unterwerfen, er wird sodann die Muße nicht zum Müßiggange werden lassen, und wird schließlich die individuellen Anlagen des Zöglings beobachten, um

diejenigen Thätigkeiten anzuregen, welche jenen Anlagen entsprechen. Schon das Spiel (s. d. Art.) fordert eine solche Berücksichtigung der Individualität, welche darüber entscheiden muß, ob dem Kinde vornehmlich ruhige oder bewegte, einsame oder gesellige Spiele zu gestatten sind, ob ihm ein mannigfaltiger Spielstoff oder ein einfacher oder gar keiner zu gewähren ist. Für die Erfüllung der Mußestunden im Jünglingsalter ist es von Wichtigkeit, auf jene Verhältnisse gegenseitiger Ergänzung zu achten, in denen gewisse Geistesrichtungen zu stehen scheinen, z. B. Tonkunst und höhere Mathematik, wie in dem Leben Keplers und Galileis sichtbar wird, oder das abstracte Studium der Sprachen und die Liebe zur Natur, wie bei den Philologen Gruter und Schneider und bei dem Mineralogen Werner wahrzunehmen ist. Auch der erwachende Sammeltrieb bei Knaben ist zu benützen und zu leiten, während es den Mädchen wohl ansteht und zu gönnen ist, wenn sie durch sorgsame Pflege von Blumen ihre Liebe zur Natur beweisen, wie man wohl gesagt hat, daß die Blumen in unserem Leben die weibliche Hand verrathen. Den ästhetischen Neigungen kann in größern Anstalten durch Gründung freier Vereine unter Leitung eines Lehrers auf sehr ersprießliche Weise entsprochen werden. Auch die Lectüre (s. d. Art.) und die geselligen Freuden fallen in das Gebiet dieser Art von Erholungen und bedürfen der umsichtigsten Leitung. Schließlich greift der Gegensatz zwischen geistigem und leiblichem Leben in das Verhältnis von Arbeit und Muße auf mannigfache Weise hinüber und die Erziehung hat in der Berücksichtigung aller dieser Verhältnisse nur darauf zu achten, daß eben jedem derselben Rechnung getragen werde. **Flashar.**

Erkenntnisvermögen. Da aller Unterricht darin besteht, daß der Schüler durch den Lehrer zur Erkenntnis eines Gegenstandes gebracht wird, so bildet die Erkenntnislehre die Grundlage der gesammten Unterrichtskunst. Jeder Lehrer wird daher mit der Natur und den Gesetzen der Erkenntnis gründlich bekannt sein müßen, wenn er seinen Unterricht mit klarem Bewußtsein ertheilen will. Die Erkenntnislehre ist gleichsam die Logik der Unterrichtskunst. Andererseits ist nicht zu leugnen, daß ein fruchtbarer Unterricht viel dazu beitragen kann, die Gesetze und Methoden der Erkenntnis in ein klareres Licht hinzustellen; wie ja die Praxis nicht bloß stets dazu dient, die Theorie zu bewähren, sondern oft auch dazu, die Theorie zu berichtigen oder zu erweitern. Da die Erkenntnislehre und die Unterrichtskunst in lebendiger Wechselwirkung mit einander stehen, so ist es zu erklären, daß bedeutende Psychologen, wie Herbart und Beneke, eben so sehr auf die Entwicklung der Pädagogik und insbesondere auf die Entwicklung der Unterrichtskunst eingewirkt, als umgekehrt bedeutende Pädagogen, wie Comenius und Pestalozzi, zur Aufstellung psychologischer Bestimmungen, z. B. des gegenwärtig so wichtigen Begriffs der Anschauung wesentlich beigetragen haben. Auf diese Wechselwirkung zwischen der psychologischen Natur der Erkenntnis und der Unterrichtskunst wird daher auch in den folgenden Erörterungen möglichst Rücksicht genommen werden, um für dieselben auch das Interesse der praktischen Pädagogen zu gewinnen.

1) Von dem allgemeinen Wesen der Erkenntnis. Um nun vor allem einen deutlichen Begriff von der Erkenntnis zu gewinnen, erscheint es erforderlich, die Erkenntnis, die doch jedenfalls eine Thätigkeit des Geistes ist, mit den andern Geistesthätigkeiten zu vergleichen und wodurch sie sich von diesen unterscheidet, klar und deutlich hervorzuheben. Es ist eben so altherkömmlich als wohlbegründet, daß man in der Thätigkeit des Geistes die Erkenntnis, den Willen und das Gefühl unterscheidet. Selbst solche Philosophen, die gegen diese Trichotomie mancherlei Einwände zu machen haben und in der Psychologie selbst davon abgehen zu müßen meinen, können doch nicht umhin, in der Anwendung ihres psychologischen Systems auf verschiedene Gebiete des geistigen Lebens wieder nach diesen Kategorieen zurückzugreifen. Hegel z. B. unterscheidet in seiner Psychologie zunächst nur den theoretischen Geist und den praktischen Geist oder die Erkenntnis und den Willen, während das Gefühl nicht als eine besondere, von der Erkenntnis und von dem Willen unterschiedene Geistesthätigkeit betrachtet wird.

Aber es ist diese Eintheilung in der That als ein Mangel der sonst so tiefsinnigen und trotz ihrer encyklopädischen Kürze höchst reichhaltigen Psychologie anzusehen, ein Mangel, der in der Psychologie selbst schon in so fern hervortritt, als Hegel nicht umhin kann, das theoretische und das praktische Gefühl zu unterscheiden, von denen jenes zur Sphäre der Erkenntnis und dieses zum Willen gerechnet wird. Denn es ist offenbar, daß, wenn man ein theoretisches und ein praktisches Gefühl unterscheiden muß, das Gefühl selbst etwas ist, was weder bloß theoretisch noch bloß praktisch, weder bloße Erkenntnis noch bloßer Wille, sondern ein drittes ist, welches sich von beiden bestimmt unterscheidet, wenn es auch beide Elemente in sich aufnehmen kann. Und wenn wir den weiteren Verlauf der Hegel'schen Philosophie aufmerksam verfolgen, so überzeugen wir uns bald, daß sie der geistigen Potenz des Gefühls, besonders in der Form des Gemüths nicht entbehren kann. Namentlich beruht die Theorie der Musik und nicht minder auch die der lyrischen Poesie ganz wesentlich auf dem Begriffe des Gefühls und des Gemüths, und es finden sich daher in diesen beiden Abschnitten der Hegel'schen Philosophie die gründlichsten Erörterungen über das Gefühl, die die dürftigen Bestimmungen darüber in der Psychologie theils ergänzen, theils berichtigen. Die meisten anderen der in der neueren Zeit Epoche machenden Philosophieen, wie vor allen die Kant'sche unterscheiden gleich von Haus aus das Erkenntnis-, das Begehrungs- und das Gefühlsvermögen. Wenn wir uns nun hier an diese Unterscheidung halten, so müßen wir im voraus bemerken, daß sie zu einer todten Abstraction wird und z. B. auch auf den Unterricht angewandt tödtend einwirken muß, wenn nicht eben so sehr auch die Einheit dieser Unterschiede und die lebendige Wechselwirkung der Geistesthätigkeiten auf einander festgehalten wird. Ein fruchtbarer Unterricht kann uns am besten von der lebendigen Einheit und gleichzeitigen Wirksamkeit der drei Geisteskräfte überzeugen. Denn wenn der Unterricht zunächst auch vorzugsweise auf die Erkenntnis des Schülers berechnet ist, so wird er doch in demselben Maße todt und unfruchtbar, in welchem er das Gefühl und den Willen unberührt läßt, und hinterläßt für diesen Fall in der Seele des Schülers ein todtes Wissen und Gedächtniswerk, welches für die Bildung und Erziehung nur einen sehr zweifelhaften Werth hat. Ein lebendiger Unterricht ergreift allerdings zuerst die Erkenntnis des Schülers und setzt den Verstand und die Urtheilskraft desselben in Bewegung; aber je gründlicher dieses geschieht, desto lebendiger wird auch das Gefühl angefeuert und der Wille gekräftigt. Es geschieht leider noch allzu häufig, daß man den Unterricht und die Erziehung als zwei ganz gesonderte Gebiete betrachtet, indem der Unterricht auf die Erkenntnis und die Erziehung auf den Willen und das Gefühl sich beziehen soll, aber der wahre Unterricht wirkt unmittelbar immer auch erziehend, die lebendige Erkenntnis des Allgemeinen, die durch den Unterricht hervorgebracht wird, erzeugt auch ein Gefühl für das Allgemeine und einen Entschluß des Willens, für das Allgemeine zu leben und zu wirken. Ein guter Unterricht ist immer auch zugleich die beste Disciplin, indem die Disciplin in ihrer freisten Form darin besteht, das Gefühl und den Willen des Schülers für das Gute und das Wahre zu gewinnen, welches der Unterricht erkennen lehrt. Ein Lehrer also, der seinen Schülern nur Kenntnisse beibringt, ohne zugleich ihr Gefühlsinteresse zu erregen und den Willen zu läutern und zu stärken, der möge sich nur immerhin sagen, daß er nicht gut unterrichtet und eine Schule, auf welcher die Disciplin verfallen ist, legt damit ein untrügliches Zeugnis dafür ab, daß auf derselben auch nicht gut unterrichtet wird, denn eine wahre Erkenntnis und Wissenschaft ergreift den ganzen Menschen. Wovon man sich demnach im Unterrichte praktisch überzeugen kann, das folgt auch aus der Natur der Sache und die einfachsten psychologischen Reflexionen können uns in der That überzeugen, daß die drei Grundthätigkeiten der menschlichen Seele, wenn auch immer eine derselben die determinirende und gleichsam tonangebende ist, doch so untrennbar mit einander verbunden sind, daß jede derselben stets die beiden anderen als lebendige Momente in sich hält und zu ihren Zwecken

verwendet, und daß die Dreifaltigkeit der menschlichen Seele, des Erkennens, des Wollens und des Fühlens in Wahrheit auch eine lebendige Dreieinigkeit ist. Man findet in der ganzen Natur kein Verhältnis und keine Existenz, welche mit dieser wunderbaren Trichotomie des inneren Seelenlebens verglichen werden könnte; denn in den eigentlichen Naturprocessen bleiben die Unterschiede entweder einander mehr oder weniger äußerlich oder sie verzehren sich in dem Resultate; dagegen ist jede der drei Geistesthätigkeiten im strengsten Sinne des Wortes in den beiden andern, ohne sich jedoch in ihnen aufzuzehren und ihre eigenthümlichen Merkmale, die sie zu dem machen, was sie sind, irgend zu verlieren. Das einfache Sonnenlicht unterscheidet sich, wenn es von einem Prisma gebrochen wird, in bestimmte Farben, die, obgleich sie alle zum Lichte gehören, doch stets außer und neben einander liegen; aber der Geist unterscheidet sich in Erkenntnis, Wille und Gefühl, die nicht neben einander liegen, auch nicht nach einander folgen, überhaupt nicht außer einander, sondern in einander sind, so daß die erkennende Seele stets auch wollend und fühlend sich verhält und so auch in den beiden anderen Fällen. Andererseits gehen in einem chemischen Processe die beiden Stoffe, welche in den Proceß eintreten, zu einem einfachen Producte zusammen, in welchem sich die specifischen Unterschiede aufgezehrt haben; dagegen bleiben in dem menschlichen Seelenleben, so einfach es ist, die drei Unterschiede doch eben so sehr auch erhalten, und wenn ich mich z. B. auch wesentlich erkennend verhalte, so wirkt doch auch der Wille mit bei dem Erkennen und ebenso das Gefühl. Jeder, der seine innere Seelenthätigkeit aufmerksam beobachtet, wird finden, daß er niemals etwas erkennen kann, ohne zugleich fort und fort erkennen zu wollen, d. h. ohne sich fort und fort dazu zu bestimmen, sich auf den Gegenstand der Erkenntnis zu richten und nicht davon abzulassen. Schwindet dieses Wollen der Erkenntnis eines Gegenstandes in mir, so hört auch die Erkenntnis wenigstens dieses Gegenstandes sogleich auf, und wird dieser Wille, etwas zu erkennen, mehr oder weniger schwach, so wird auch die Erkenntnis mehr oder weniger trocken und äußerlich, denn wenn ich nicht mit meinem ganzen Willen bei einer Erkenntnis bin, so bin ich nicht im Stande, die Sache, auf die die Erkenntnis gerichtet ist, gründlich zu erfassen. Die Lehrer werden täglich darauf hingewiesen, welche unendlich wichtige und schlechterdings unentbehrliche Potenz der Wille in allem Unterrichte bildet, obschon es bei demselben doch zunächst nur auf die Erkenntnis einer Sache abgesehen ist. Denn die Grundbedingungen für alles gedeihliche Lernen sind Aufmerksamkeit und Fleiß der Schüler; aber beide Eigenschaften sind Wirkungen des Willens und die Aufmerksamkeit insbesondere ist der im Erkennen wirkende Wille, nämlich die selbstthätige Richtung des Ich auf einen bestimmten Gegenstand und die Abweisung aller anderen Gegenstände, die sich sonst noch in das Bewußtsein hereindrängen möchten.

Aber auch das Gefühl in irgend einer seiner reichen Bestimmtheiten ist in jeder Erkenntnis gegenwärtig und wirksam. Je lebendiger das Interesse ist, das ich an dem Gegenstande der Erkenntnis nehme, desto fruchtbarer ist die Erkenntnis, und je mehr sich dieses Interesse zur Freude oder gar zum Enthusiasmus steigert, desto mächtiger schreitet die Erkenntnis fort; aber Interesse, Freude, Enthusiasmus und ähnliche Seelenzustände sind Gefühle. Umgekehrt aber kann jede Erkenntnis gehemmt oder ganz aufgehoben werden, wenn das die Erkenntnis begleitende Gefühl der Seele ein widerstrebendes und unfreies ist. Irgend ein Gefühl begleitet stets die Erkenntnis und es ist nach dem Gesagten unendlich wichtig, ob es ein positives oder ein negatives ist. Es gehört mit zur Kunst des Unterrichts, ein positives Gefühl für die Gegenstände der Erkenntnis in der Seele des Schülers zu wecken, d. h. dem Unterrichte eine solche Form zu geben, daß er nicht bloß den Verstand, sondern auch das Gefühl anspricht. Ein Lehrer, der nicht das Gefühl für die Sache, welche gelehrt wird, zu wecken weiß, also keine Lust und Liebe zum Dinge hervorbringt, der drischt so zu sagen leeres Stroh, und mag er durch Strenge und Ausdauer dem Schüler mancherlei Kenntnisse beibringen, so schadet er doch dadurch seiner Bildung mehr, als er ihr hilft; denn dasjenige kann für den Men-

schen kein wirkliches Lebenselement werden, welches er nicht mit freiem Gefühl aufnimmt. Namentlich ist es bei dem Unterrichte, der es mit den höchsten Gegenständen zu thun hat, z. B. bei dem Religionsunterricht von der größten Wichtigkeit, daß neben der Erkenntnis das Gefühl erregt wird. Es ließe sich eben so sehr aus der Erfahrung nachweisen, daß auch in jedem Willensact die Erkenntnis und das Gefühl als lebendige Factoren mitwirken und endlich auch jedes lebendige Gefühl z. B. das Gefühl der Liebe die Erkenntnis des Gegenstandes, der geliebt wird, theils voraussetzt, theils erstrebt und daß auch das Wollen in der Liebe gegenwärtig und wirksam ist, wenigstens das *Wohlwollen*, d. h. das Wollen alles Guten für den Gegenstand meiner Liebe.

Aber so untrennbar diese drei Thätigkeiten des Erkennens, des Wollens und des Fühlens von einander sind, so bestimmt unterscheiden sie sich auch von einander und der Begriff einer jeden derselben wird gerade durch die Merkmale bestimmt, durch welche sie sich von den beiden andern unterscheidet. Hier kommt es uns zunächst nur darauf an, den Begriff der Erkenntnis zu bestimmen. Die deutsche Sprache, die sich namentlich auch in ihren psychologischen Bestimmungen als eine der tiefsinnigsten Sprachen bewährt, unterscheidet in der menschlichen Seele zunächst Geist und Gemüth und versteht unter dem Geist die Erkenntnis- und Willensacte und ihre Resultate, während das Gemüth die Welt der Gefühle bezeichnet. Dieser Gegensatz ist scharf und wohlbegründet, denn das Gefühl ist von der Erkenntnis und von dem Willen dadurch aufs bestimmteste unterschieden, daß es das rein *subjective* Leben oder auch die *subjective Stimmung* der menschlichen Seele ist, während das Ich sowohl in der Erkenntnis als in dem Willen sich auf ein bestimmtes Object bezieht und sich mit diesem durch einen Proceß vermittelt. Vergleichen wir das Gefühl insbesondere mit der Erkenntnis, so tritt in jeder Form der Erkenntnis, heiße sie Anschauung oder Vorstellung oder selbstbewußtes Denken, eine nothwendige Unterscheidung ein zwischen dem Ich, welches anschaut, vorstellt und denkt, und zwischen dem bestimmten Object, welches angeschaut, vorgestellt oder gedacht wird; in dem Gefühl aber ist dieser Unterschied zwischen dem Ich und dem Object entweder noch gar nicht herausgestellt oder wieder ausgelöscht und der Inhalt, den das Gefühl allerdings auch in sich hat, ist trennungslos mit dem Inneren als solchem verwoben. Zwar können die Gefühle auch durch äußere Objecte entzündet werden und auf äußere Objecte sich beziehen; aber Gefühle heißen sie nicht in Bezug auf diese Objecte, sondern losgelöst von diesen, als Zustände und Bewegungen der Seele in sich selbst, als subjective Erregungen und Stimmungen. Das Gefühl der Freude z. B. kann bewirkt sein durch einen Gegenstand und kann sich fortwährend nähren durch diesen Gegenstand; aber die Freude selbst ist die von dem Gegenstande abgelöste subjective Harmonie der Seele mit sich selbst, und was an ihr gegenständlich ist, das fällt schon in das Gebiet der Erkenntnis und des Willens und ist durch diese Thätigkeiten vermittelt. Wie in der Saite eines Instruments durch Berührung mit einem äußeren Körper ein Ton erzeugt wird, so erzeugt sich auch in der menschlichen Seele ein Gefühl, wenn sie erkennend oder wollend und handelnd mit einem Objecte in Berührung kommt, aber wie der Ton doch auch etwas für sich ist, eine eigenthümliche, die Innerlichkeit des Körpers offenbarende und sich auch nach außen mittheilende Erscheinung an dem Körper der Saite, so ist auch das Gefühl etwas für sich, eine Offenbarung der Innerlichkeit des Seelenlebens, die zum Vorschein kommt, wenn die Seele etwas erkennt oder will oder wenn sie handelt. Wenn die Gefühle auch wohl in den meisten Fällen durch Erkenntnis- und Willensacte erregt werden, so können sie sich ja auch bekanntlich zu einer solchen Herrschaft in der Seele aufschwingen, daß sie alle Erkenntnis- und Willensacte zu ihrem Dienste verwenden und so ihr Fürsichsein mächtig documentiren. Wenn z. B. das Gefühl der Liebe in der menschlichen Seele rege ist, so muß ihm alles dienen, was der Mensch sonst noch ist und hat und thut. Der höchste Grad der Gefühlsthätigkeit — die Leidenschaft — nimmt alle Acte des Erkennens und des Wollens gefangen.

Während nun die Erkenntnis und der Wille darin mit einander übereinstimmen

und von dem Gefühle sich unterscheiden, daß in beiden das Ich sich von einem Objecte unterscheidet, wogegen im Gefühl der Inhalt in dem Ich aufgeht, so unterscheiden sich nun weiter die Erkenntnis und der Wille durch die Richtung von einander, nach welcher das Subject mit dem Object in Gemeinschaft tritt und sich vermittelt. Der Erkenntnisproceß ist eine Bewegung von dem Aeußerlichen zum Innerlichen, ein Uebersetzen des Objectiven in die Sphäre des subjectiven Bewußtseins; dagegen besteht das Wollen und Handeln gerade umgekehrt aus einem Uebersetzen dessen, was im subjectiven Bewußtsein lebt, in das objective Dasein.

Der Ausgangspunct im Wollen ist eine Bestimmung des Selbstbewußtseins mit der Tendenz, diese Bestimmung ins äußere Dasein überzusetzen, also ein Entschluß, ein Vorsatz, ein Zweck oder wie man den Anfang des Wollens sonst nennen mag; die Richtung des Wollens geht von innen nach außen und besteht in der Thätigkeit, ein äußerliches Object so umzugestalten, daß mein innerlicher Vorsatz darin realisirt erscheint und das Ziel des Wollens ist eben das von meiner Subjectivität losgelöste Werk, welches ein Ausdruck meines inneren Zweckes ist. Der Ausgangspunct des Erkennens dagegen ist ein Object, welches ich von meinem Ich getrennt und unterschieden weiß; die Thätigkeit des Erkennens selbst ist ein Aufnehmen des Objects nach seinen wesentlichen Bestimmungen in das Bewußtsein und das Ziel des Erkennens ist die lebendige Gegenwart des Objects im Bewußtsein, dessen Eigenthum es durch die Erkenntnis geworden ist. Das Erkennen und das Wollen können sich auf ein und dasselbe Object beziehen und in diesem Falle tritt der Unterschied beider Thätigkeiten am schärfsten hervor. Die Erkenntnis oder die theoretische Thätigkeit bringt nämlich an dem Objecte, auf welches sie sich bezieht, keinerlei Veränderung hervor, sondern nimmt es, wie es ist, nach seinen wesentlichen Bestimmungen auf und macht es zu einem Eigenthum des Bewußtseins. Der Wille oder die praktische Thätigkeit dagegen bringt an dem Objecte, auf welches er sich bezieht, Veränderungen hervor, durch die das Object den Zwecken des wollenden Subjects gemäß umgestaltet und verwandt wird. Das uns am nächsten liegende Beispiel von diesen entgegengesetzten und doch sich gegenseitig bedingenden Thätigkeiten bietet das Verhältnis dar, in welchem der Lehrer zu dem Schüler steht. Das Gedeihen des Unterrichts und der Erziehung ist offenbar mit davon abhängig, daß der Lehrer seinen Zögling kennt. Er wird sich daher in jeder Weise bemühen, ihn kennen zu lernen; das geschieht aber dadurch, daß er ihn beobachtet, wie er ist, nach seinen Eigenschaften und Anlagen, nach seinen Tugenden und Fehlern, daß er also nichts von seinem Eigenen hinzuthut, sondern sich nur ein deutliches Bewußtsein von dem objectiven Wesen des Schülers und seiner Bestimmung macht. Diese Thätigkeit ist die Erkenntnis und sie ist vollendet, wenn die Idee, die der Lehrer subjectiv von dem Schüler hat, mit der objectiven Idee desselben vollkommen übereinstimmt. Verhalte ich mich aber praktisch zu meinem Zöglinge, so wirke ich auf ihn ein, wandele ihn um und entwickele ihn von Stufe zu Stufe, so daß die praktische Einwirkung auf ihn in der That eine fortwährende Veränderung desselben ist. Die praktische Veränderung des Zöglings ist eine unvernünftige, wenn ich etwas anderes aus ihm machen will, als wozu er seiner Natur nach bestimmt ist — insofern hängt also die rechte Praxis von der Erkenntnis seiner Natur ab; aber eine Veränderung des Objects bleibt das praktische Thun, mag es vernünftig oder unvernünftig sein. —

Das eigentliche Kriterium der Erkenntnis besteht also darin, daß die Natur der Sache selbst, auf welche sich die Erkenntnis bezieht, in das Bewußtsein aufgenommen wird oder in der Uebereinstimmung der Vorstellung, die ich von dem Objecte in meinem Bewußtsein habe, mit der Natur und dem Wesen des Objects. Man kann diese Gleichheit, die zwischen meiner Erkenntnis des Objects und der Natur des Objects stattfindet, die Objectivität der Erkenntnis nennen und in dieser Eigenschaft das Hauptmerkmal von dem Begriff der Erkenntnis finden. Man rechnet zwar alle Acte des Bewußtseins, welche das Ich als Aequivalente bestimmter Objecte in sich trägt, mögen sie die Natur

dieser Objecte wiedergeben oder auf subjectiven Täuschungen beruhen, zur Erkenntnisthätigkeit; aber der Begriff der Erkenntnis wird um so weniger erfüllt, je mehr ich von dem Meinigen hinzusetze und je mehr ich von den Eigenschaften des Objects, welches erkannt werden soll, weglasse oder dieselben umändere. Dieses gilt von allen Arten der Erkenntnis, von den sinnlichsten und übersinnlichsten. Schon wenn ich das Bild von einem sinnlichen Objecte z. B. von einem einzelnen vor mir stehenden Baume in mich aufnehme, so kann dasselbe nur in dem Grade als eine Erkenntnis gelten, in welchem mein Bild mit der Gestalt des Baums übereinstimmt, so daß wenn ich ein geschickter Maler wäre und das in meinem Bewußtsein lebende Bild des Baums auf Papier oder Leinwand herauswürfe, ein Gemälde entstünde, welches mit der Gestalt des wirklichen Baumes gewissermaßen congruent wäre. Dasselbe gilt von der Erkenntnis der allgemeinen Gesetze und Principien des natürlichen und geistigen Universums. Ein Mathematiker erkennt nur dann die Eigenschaften und Gesetze des Kreises, wenn die Lehrsätze, die er darüber aufstellt, nicht bloß seine Meinungen sind, sondern die objective, von aller menschlichen Meinung unabhängige, Natur des Kreises aussprechen. Die Regeln, die der Grammatiker in einer Sprache findet, sind, wenn sie den Namen der Erkenntnis verdienen sollen, nicht etwa Zeugnisse seines Beliebens, sondern die objectiven Gesetze der Sprache selbst, die auch dann noch ihre Gesetze bleiben würden, wenn sie auch kein Mensch erkännte. Die Objectivität unterscheidet die vollendete Erkenntnis von der bloßen Meinung — ein Unterschied, auf welchen zuerst Plato aufmerksam gemacht hat. Die Meinung (δόξα) ist eine subjective Auffassung der Sache, die mit dem, was die Sache wirklich ist, nicht übereinstimmt oder deren Uebereinstimmung mit der Sache wenigstens noch nicht nachgewiesen ist; dagegen ist die Erkenntnis oder das Wissen (ἐπιστήμη) eine solche Auffassung der Sache, die mit ihrem Wesen identisch und in dieser Eigenschaft nachgewiesen ist. Wenn sich aber die Meinung auch erst von dem bloß Subjectiven, welches in ihr liegt, zu reinigen hat, um den Namen der Erkenntnis zu verdienen, so ist sie doch der Anfang der Erkenntnis und wird daher mit Recht auch in das allgemeine Gebiet der Erkenntnisthätigkeit gerechnet; ohnehin hat jede Meinung, die sich in dem Bewußtsein eines Menschen durch die Betrachtung eines Objects gebildet hat, mehr oder weniger einen objectiven Kern und es ist daher nur die Aufgabe der fortschreitenden Erkenntnis, durch fortgesetzte Erforschung des Objects den in der Meinung liegenden objectiven Kern gleichsam herauszuschälen.

Daß übrigens die Objectivität das wesentlichste Merkmal in dem Begriffe der Erkenntnis ausmacht, läßt sich auch schon aus der sinnlichen Bedeutung dieses Wortes nachweisen. Unser deutsches Wort erkennen bezieht sich zuerst auf das sinnliche Sehen; das Erkennen ist eine besondere Art von dem Sehen. Ich sehe sehr häufig etwas, ohne es zu erkennen, sei es daß mein Auge zu schwach dazu ist, um den Gegenstand in einer bestimmten Entfernung zu erkennen oder weil der Gegenstand zu wenig beleuchtet ist, oder aus anderen Gründen. Das Erkennen ist also ein bestimmtes Sehen, nämlich ein solches Sehen, durch welches von dem Gegenstande ein scharf abgegrenztes und in allen seinen Theilen deutliches Bild zum Bewußtsein gebracht wird. Die scharfe Abgrenzung des gesehenen Gegenstandes von den ihn umgebenden Gegenständen giebt der Erkenntnis das, was man Klarheit nennt; aber die scharfe Unterscheidung der einzelnen Theile und Eigenschaften des Gegenstandes von einander bewirkt die Deutlichkeit der Erkenntnis. Die Klarheit der Erkenntnis bezieht sich auf die Totalität des Gegenstandes und die Deutlichkeit auf die einzelnen Theile und Eigenschaften desselben; beide Bestimmungen vereinigt machen selbst in der sinnlichen Erkenntnis das aus, was oben mit dem Namen der Objectivität bezeichnet worden ist. Aber diese Merkmale, welche schon das sinnliche Erkennen hat, werden auf geistige Gegenstände und allgemeine Objecte übertragen und so ist das zunächst eine sinnliche Thätigkeit bezeichnende Wort: Erkenntnis zu einer so Epoche machenden psychologischen Kategorie erhoben worden. Schon die einzelnen Raumgebilde, die wir mit unseren Sinneswerkzeugen wahrnehmen, tragen in sich

allgemeine Gattungsbegriffe, die wir nur mit dem Geiste auffassen können, die aber nichts desto weniger eben so sehr zu der objectiven Natur der Gegenstände gehören, wie die rein sinnlichen Eigenschaften. Ich erkenne ein Raumgebilde z. B. als eine Pflanze, d. h. ich finde, daß seine ganze Gestalt und Erscheinungsweise dem Gattungsbegriff der Pflanze entspricht. Meine Auffassung würde keine Erkenntnis, sondern eine bloße Meinung sein, wenn ich diesem bestimmten Baume, der vor mir steht, einen andern Gattungsbegriff beilegen wollte, als den der Pflanze, wenn ich ihn also z. B. als ein Thier oder als einen Stein bezeichnen wollte. Also auch die allgemeinen Begriffe, vor allem die Gattungsbegriffe sind objectiv, d. h. gehören den Dingen selbst an und das Bewußtsein davon ist also eben so gut eine Erkenntnis wie das sinnliche Beobachten, da hierdurch etwas wirklich objectives in das Bewußtsein aufgenommen wird. Zu demselben Resultate gelangen wir, wenn wir unsere Betrachtung auf Zeiterscheinungen richten, auf Bewegungen und Entwicklungen in der Natur und auf das Werden in unserer eigenen Seele. Wenn wir eine solche Erscheinung gerade so auffassen, wie sie sich giebt, wenn wir jedes Zeitmoment derselben in seiner specifischen Eigenthümlichkeit uns zum Bewußtsein bringen und die auf einander folgenden Momente bestimmt von einander abgrenzen und unterscheiden, und so eine bestimmte Zeiterscheinung aus dem allgemeinen Meere des Werdens herausheben, so werden wir schon ein solches, noch zum großen Theile sinnliches, Beobachten ein Erkennen nennen müßen, während jede Ungleichheit, welche zwischen dem subjectiven Bewußtsein von der Erscheinung und zwischen der objectiven Natur der Erscheinung selbst stattfindet, die Erkenntnis trübt und ihrem Begriffe entfremdet. Aber auch die Zeiterscheinungen sind von allgemeinen Kräften durchdrungen und von ewigen Gesetzen bestimmt, die den Erscheinungen selbst inwohnen und nicht etwa durch den denkenden Menschen bloß hineingelegt werden. Ein klares und deutliches Bewußtsein von diesen Gesetzen ist daher auch eine Erkenntnis, weil darin die objective Natur der Gegenstände selbst vorgestellt wird. Die Keplerschen Analogieen, nach denen die Planeten sich bewegen, sind zwar von Kepler gefunden, aber sie sind objective Gesetze und eben darum ist das Finden derselben einer der glänzendsten Acte der menschlichen Erkenntnis, während bloße Hypothesen das Subjective der menschlichen Meinung noch nicht ganz abgestreift haben.

2) Von den verschiedenen Formen der Erkenntnis. Wir haben bisher von der Erkenntnis ganz im allgemeinen gesprochen und nachzuweisen versucht, wie sie sich von dem Willen und von dem Gefühl unterscheidet, ohne die besonderen Formen, in denen die Erkenntnis erscheint, näher zu berücksichtigen. Das bisher Gesagte gilt daher für alle Formen der Erkenntnis und namentlich gilt der Begriff der Erkenntnis, wonach sie das mit dem objectiven Wesen der Sache identische Bewußtsein ist, ganz allgemein, mag das Object der Erkenntnis ein sinnliches Object sein oder das Gesetz von einer Fülle von Erscheinungen oder die Idee eines geistigen Lebens. Jetzt aber gilt es, den Umkreis der Erkenntnisse für sich zu betrachten und die Unterschiede, die sich darin finden, hervorzuheben. Es ist seit Kant, ja man kann wohl in gewisser Beziehung sagen, seit Aristoteles gebräuchlich, drei Grundformen der Erkenntnis zu unterscheiden, nämlich: die Anschauung, die Vorstellung und den Begriff, obgleich die verschiedenen Psychologen über den Inhalt und den Umfang dieser Bestimmungen und über ihr gegenseitiges Verhältnis keineswegs einerlei Meinung sind. Was Kant betrifft, so setzt er die Anschauung und den Begriff am bestimmtesten einander gegenüber, subsumirt aber beide unter den Begriff der Vorstellung, als Arten unter die nächst höhere Gattung, während Hegel in seiner Psychologie Anschauung, Vorstellung und Begriff als Bestimmungen betrachtet, von denen die eine aus der anderen sich naturgemäß entwickelt. Kant erläutert die Bedeutung dieser Formen unter anderem durch folgendes Beispiel: „Sieht ein Wilder ein Haus in der Ferne, dessen Gebrauch er nicht kennt, so hat er zwar eben dasselbe Object, wie ein anderer, der es bestimmt als eine für Menschen

eingerichtete Wohnung kennt, in der Vorstellung vor sich; aber der Form nach ist dieses Erkenntnis eines und desselben Objects in beiden verschieden. Bei dem einen ist es bloße Anschauung, bei dem anderen Anschauung und Begriff.“ Es geht aus diesem Beispiele aufs bestimmteste hervor, wie Kant die Anschauung von dem Begriffe unterscheidet. Denn der Wilde hat nur ein einzelnes Object vor sich, während der Gebildete in diesem Einzelnen einen allgemeinen Gattungscharakter findet, nämlich den des Hauses. Hiernach würde sich die Anschauung von dem Begriff in der Weise unterscheiden, daß die Anschauung die Erkenntnis des Individuellen, der Begriff aber die Erkenntnis des Allgemeinen ist. Diese Bestimmungen haben etwas durchaus scharfes und klares; sie sind daher im wesentlichen beibehalten worden und gelten auch noch in der heutigen Psychologie; nur ist der Begriff des Einzelnen oder des Individuellen nicht in der beschränkten Bedeutung eines bloß sinnlich Einzelnen festzuhalten, wie es von Kant meistentheils geschieht, sondern auf jedes Wesen auszudehnen, was für sich ist, eine in sich abgeschlossene Existenz hat und daher alle anderen Einzelwesen von sich ausschließt. Bleiben wir bei dem Kant'schen Beispiele stehen, so ist „Haus“ allerdings ein Begriff, da es die Gattung ist, in der alle einzelnen Häuser mit einander übereinstimmen; aber dieses bestimmte Haus, das ich mit meinen Augen sehe oder auch nur innerlich mir vorstelle, ist eine Anschauung, weil das Princip der Einzelnheit das Ganze beherrscht, wenn auch noch so viele allgemeine Bestimmungen d. h. also nach Kant noch so viele Begriffe mit dem Individuum sich verbinden. Bloß ein Kind, das noch nicht sprechen könnte und daher auch noch nicht das Bewußtsein von allgemeinen Wesenheiten erlangt hätte, hätte in der Anschauung eines bestimmten Hauses nur einen sinnlichen Eindruck; wer aber denken und sprechen kann, der verbindet mit diesem bestimmten Hause tausend allgemeine Begriffe, ohne daß die Auffassung des Objects deshalb aufhörte eine Anschauung zu sein. Ich nenne dieses individuelle Object, was ich vor mir habe, ein Haus, ich bezeichne seine Gestalt, seine Farben, die Theile als Fenster, Thüren, Treppen, Stockwerke u. s. w., ich zähle die Theile, spreche von der Schönheit und Zweckmäßigkeit des Gebildes; kurz ich verbinde damit eine fast zahllose Menge allgemeiner Begriffe; denn Haus, Fenster, Thüren, Treppen, Gestalten, Farben, Schönheit, Zweckmäßigkeit u. s. w. sind alles allgemeine Begriffe; aber durch alles dieses hört die Anschauung nicht etwa auf eine Anschauung zu sein; da ein einzelner Gegenstand dadurch, daß er eine Menge allgemeiner Bestimmungen oder Begriffe in sich hält, nicht aufhört ein Individuum zu sein, denn die Natur des Individuums besteht eben darin, für sich zu sein und alles andere von sich auszuschließen. Die Sphäre der Anschauung greift also eben so weit, als die Sphäre der individuellen Wesen; was ein Individuum ist oder als solches betrachtet werden kann, fällt, sofern das menschliche Selbstbewußtsein seine Aufmerksamkeit darauf richtet, unter die psychologische Kategorie der Anschauung. Es braucht ein Individuum auch gar nicht mit einem Male mit den Sinnen zu übersehen zu sein, um eine Anschauung zu geben, ja es braucht überhaupt nicht sinnlich zu sein. Ein bestimmtes Haus kann man etwa mit einem Blicke überschauen, wenigstens von einer Seite und kann so eine Anschauung desselben gewinnen; aber man kann auch eine ganze Stadt als ein individuelles Ganze betrachten und daher eben so gut auch von der Anschauung einer Stadt sprechen; eben so gut aber auch von der Anschauung eines ganzen Landes z. B. von Deutschland oder selbst von unserem Planeten. Allerdings würden wir von solchen Dingen, die theilweise gesehen, aber doch in keiner Weise als Ganze übersehen werden können, keine Anschauungen gewinnen, wenn wir keine Einbildungskraft hätten, die den geschauten Theil oder die geschauten Theile zu einem in sich abgeschlossenen individuellen Ganzen zusammenfaßte, denn als ein individuelles Ganze muß man die Sache in dem Bewußtsein gegenwärtig haben, wenn von einer Anschauung die Rede sein soll.

Die Einbildungskraft ist aber die bewunderungswürdige Kraft der menschlichen Seele, mittelst welcher die im äußeren Raume der Natur mit den Augen gesehenen

oder durch andere Sinne wahrgenommenen Dinge als congruente Bilder im inneren Raume des Bewußtseins aufbewahrt werden, so daß sie zu jeder Zeit reproducirt werden können. Die Einbildungskraft ist ein Theil des Erkenntnisvermögens, nämlich derjenige Theil, durch welchen Bilder geschaffen werden, die den objectiven Bildern congruent sind. Sehe ich mir ein Haus wiederholt und sorgfältig an, so schaffe ich mir im Innern ein dem Hause gleiches Bild, und wenn ich ein geübter Maler wäre, so könnte ich dieses Bild mit allen seinen Gestalten, Verhältnissen und Farben auf Papier oder Leinwand malen und würde so eine der ursprünglichen Gestalt völlig gleiche Gestalt gewinnen. Aber die Einbildungskraft wirkt noch mehr, indem sie das von mehreren einzelnen Seiten beobachtete Individuelle zu einem in sich geschlossenen Gesammtbilde, welches alle Seiten in ihrer naturgemäßen Verbindung wiedergiebt, zusammenfaßt. Von einem Hause sehe ich mit den sinnlichen Augen immer nur eine Seite, aber indem ich eine nach der anderen mir ansehe und congruente Bilder in meinem Innern davon gewinne, so setze ich dann unwillkürlich alle einzelnen Seiten zu einem Totalbilde zusammen. Hat nicht jeder ein Totalbild in sich von seiner Wohnstube, ja von seinem Wohnhause und vielen anderen Dingen, die er oft und genau beobachtet hat? Und doch kann er die meisten von diesen Gegenständen mittelst der Sinne nicht mit einem Male übersehen, sondern nur einzelne Seiten und auch diese immer nur von einem einzigen Gesichtspuncte. Diese zusammenfassende und ergänzende Kraft der Einbildungskraft zeigt sich aber erst recht in wunderbarer Lebendigkeit, wenn wir uns Anschauungen zum Bewußtsein bringen von individuellen Wesen, von denen wir gar keine sinnliche Wahrnehmung haben können. Wir können aus den Gedichten eines Dichters eine Anschauung gewinnen von dem individuellen Wesen, das in diesem Dichter wohnte und ihn von allen anderen Dichtern und Menschen unterschied. Alles, was ein wirklich in sich vollendeter und mit sich einiger Mensch spricht und thut, trägt das Gepräge seiner Individualität und es ist daher auch recht wohl möglich, aus diesen Aeußerungen desselben heraus ein klares und deutliches Bewußtsein von seiner geistigen Individualität zu gewinnen und ein solches Bewußtsein ist auch eine Anschauung und das Höchste und Wünschenswertheste, wozu wir es in dem Verständnis eines anderen Menschen bringen können.

Durch das Bisherige haben wir die Behauptung zu beweisen versucht, daß die erste Form der Erkenntnis, nämlich die Anschauung, keineswegs bloß sinnlich zu sein oder auch nur ein sinnliches Moment an sich zu tragen braucht, sondern daß die Anschauung auch dann noch eine Anschauung bleibt, wenn wir unsere Sinne nicht mehr brauchen, sondern nur etwas rein innerliches uns zum Bewußtsein bringen, wenn dieses Innerliche nur ein individuelles Wesen in seiner ganzen objectiven Abgeschlossenheit klar und deutlich darstellt. Aber dennoch wird niemand leugnen, daß ein großer Unterschied stattfindet zwischen einer Anschauung, die wir uns noch durch unsere Sinne vermitteln, und einer solchen, die wir, ohne irgend eine sinnliche Vermittlung nöthig zu haben, in unserem Geiste aufbewahren und zu jeder Zeit in unser Bewußtsein hereinrufen können; daß also z. B. ein wesentlicher Unterschied ist zwischen der Anschauung eines Hauses, auf das ich eben noch meine Augen hinrichte und zwischen der Anschauung eines Hauses, die ich in meinem Bewußtsein trage und mir zu jeder Zeit vorstellen kann. Man muß dem zu folge äußere Anschauungen und innere Anschauungen unterscheiden; äußere, zu deren Auffassung und Festhaltung noch die Sinne gebraucht werden und innere, die, von den Sinnen unabhängig, ein reines Eigenthum des Bewußtseins sind und von diesem willkürlich verwandt werden können. Dieser Unterschied zwischen den äußeren Anschauungen und den inneren oder verinnerten Anschauungen ist manchen Psychologen so wichtig erschienen, daß sie die verinnerten Anschauungen erst Vorstellungen nennen, während andere das Wort Vorstellung in allgemeinerem Sinne nehmen und alles Vorstellung nennen, was dem Menschen nur irgend zum Bewußtsein kommt, so daß eben so sehr das Bild eines Hauses, das ich

äußerlich betrachte, eine Vorstellung genannt werden kann als ein ganz allgemeiner Begriff, wie der Begriff des Lebens oder der Schönheit. Wie man aber auch die Bedeutung der Vorstellung fassen mag, darin werden alle Psychologen übereinstimmen, daß man zwei wesentlich verschiedene Arten von Vorstellungen unterscheiden muß, nämlich die Vorstellungen von Anschauungen und die Vorstellungen von Begriffen oder die Vorstellungen von etwas individuellem und die Vorstellungen von etwas allgemeinem. Die Vorstellung von dem Begriff „Haus" ist eine allgemeine Vorstellung, weil Haus ein Gattungsbegriff und kein Individuum ist; aber die Vorstellung von diesem bestimmten Hause, in dem ich wohne, ist eine individuelle Vorstellung, weil dieses bestimmte ein Individuum und kein Gattungsbegriff ist. Die Vorstellung von einer ganz bestimmten Melodie, die ich vor kurzem gehört habe und selbst auch wieder singen kann, ist eine individuelle Vorstellung, dagegen ist die Vorstellung von Melodie und Harmonie überhaupt eine allgemeine Vorstellung, da in diesen Begriffen der allgemeine Gattungscharakter aller einzelnen Melodieen und Harmonieen ausgedrückt ist. Die individuellen Vorstellungen sind Bilder und Töne, wenn sie aus dem inneren Raume des Bewußtseins wieder herausgesetzt und zu wirklichen Anschauungen verwandelt werden; die allgemeinen Vorstellungen sind aber Worte und die Sprache ist überhaupt die Welt der allgemeinen Vorstellungen. Viele Menschen machen es sich nicht klar, daß die Sprache stets etwas allgemeines, nämlich Begriffe, Ideen, allgemeine Verhältnisse bezeichnet, niemals etwas individuelles in dem eigentlichen Sinne des Wortes und doch ist diese Erkenntnis durchaus nothwendig, wenn man sichere und scharfe Begriffe von den verschiedenen Erkenntnisformen erhalten soll. Mancher sagt vielleicht, daß ja das Wort: Individuum selbst schon eine Bezeichnung des Individuellen ist; aber in der That verhält sich die Sache nicht so, sondern das Wort Individualität bezeichnet das allen Individuen Gemeinsame, dasjenige, was das Individuum zum Individuum macht, aber nicht ein „dieses da", nicht ein τόδε τι nach der Bezeichnung des Aristoteles. Auch wenn ich sage: ich, so bezeichne ich mit diesem Worte kein Individuum im strengen Sinne des Wortes; denn jeder Mensch ist ein Ich oder mit dem Ich wird die allgemeine Natur aller Menschen als selbstbewußter Wesen bezeichnet. Wenn dessen ungeachtet ein Anderer daran, daß ich „ich" sage, erkennt, daß ich dieses ganz bestimmte, von allen andern in der Welt absolut unterschiedene Ich meine, so erkennt er es nicht an dem Worte „ich", sondern daran, daß er einen von mir ausgehenden Laut hört oder daran, daß ich auf mich — als diesen — mit den Fingern hinweise. Höchstens die nomina propria bezeichnen ein bestimmtes Individuum, aber die nomina propria gehören nicht zur Sprache als solcher, sondern sind für diese sinnlose Laute. Die Sprache als solche ist stets nur die Bezeichnung von dem Allgemeinen oder von Begriffen. Dieses gilt schon von solchen allgemeinen Bestimmungen, die der Sinnlichkeit inhäriren. Wenn ich roth sage, so verstehe ich darunter nicht eine bestimmte rothe Farbe, etwa das Purpurrothe und habe, wenn ich das Wort spreche, auch keineswegs die individuelle Vorstellung von einem ganz bestimmten Roth, sondern den ganz allgemeinen Gedanken dessen, was allen noch so unendlich vielen Arten des Rothen gemeinsam ist. Noch weniger ist es möglich, von der Farbe eine individuelle Vorstellung im Bewußtsein zu tragen, die ich, wenn ich malen könnte und die nöthigen Farbmittel hätte, aufs Papier malen könnte, denn alles, was ich abmalen kann, ist durchaus individuell, sondern Farbe ist ein Begriff, der die allen Farben, so unendlich verschiedenartig sie auch sind, gemeinsamen Merkmale zusammenfaßt. Aber die allermeisten Begriffe, die wir in unserem Bewußtsein tragen, gehören der Sphäre der Sinnlichkeit gar nicht an, sondern der des Geistes. Eine Farbe, wie das Purpurrothe, könnte ich mir zur Noth noch vorstellen als etwas individuelles; aber es wäre absurd, wenn man jemanden zumuthen wollte, die Gerechtigkeit oder die Wahrheit oder die Qualität oder das Denken oder unzählig viele andere Begriffe sich als individuelle Gebilde vorzustellen. Begriffe kann man sich nur denken, da das Denken die Thätigkeit des Allgemeinen ist und das Charaktermerkmal der Be-

griffe die Allgemeinheit ist; **vorgestellt** werden aber die Begriffe durch die Sprache. Das Wort ist die Form, in welcher das Allgemeine vorgestellt wird; das Bild und der Ton dagegen sind die Vorstellungsformen für das Individuelle. Nichts desto weniger sind die Worte nur die Zeichen für die Begriffe, die das menschliche Bewußtsein sich geschaffen hat, um die Begriffe zu fixiren und sie sowohl in sich selbst festzuhalten als sie anderen Menschen mittheilen zu können. Der Begriff ist eben so sehr auch von dem Worte, welches ein subjectives Zeichen desselben ist für das menschliche Bewußtsein, unterschieden, indem er für sich existirt und eine Selbständigkeit hat, auch wenn dafür noch kein Wort gefunden wäre. Die Objectivität der Begriffe würde man schon daraus schließen können, daß so verschiedene Sprachen existiren, während doch die verschiedenen Völker sich gegenseitig verstehen und daher trotz der Verschiedenheit der Worte doch dieselben Gedanken haben. Wenn der Grieche τράπεζα sagte, so verstand er unter diesem Worte dasselbe, was wir unter Tisch uns denken und was er ψυχή nannte, ist dasselbe, was wir durch das Wort Seele bezeichnen; τράπεζα und Tisch sind also nur verschiedene Zeichen für einen und denselben Begriff und eben so ψυχή und Seele. Aber die Objectivität der Begriffe erkennen wir auch aus dem sinnlichen und geistigen Universum, wo sie wirksam sind und wenn sie auch kein Mensch mit Worten bezeichnen möchte. Es ist hier nicht der Ort, auf den alten Jahrhunderte lang fortgeführten Streit zwischen dem Nominalismus und Realismus näher einzugehen, von denen jener die allgemeinen Begriffe nur für Abstracta, dieser aber für die schöpferischen Wesenheiten der Dinge selbst hielt, so daß die Nominalisten dieselben post rem und die Realisten ante rem setzten. Wir bemerken hier nur, daß jede dieser Parteien die eine Hälfte der Wahrheit aussprach, die erst mit der anderen Hälfte zusammen die volle Wahrheit ausmacht. Denn es ist auf der einen Seite nicht zu leugnen, daß man in der Wirklichkeit keine allgemeinen Begriffe beobachtet. Ich beobachte z. B. niemals den Begriff Thier, sondern immer nur ein ganz individuelles, von allen anderen absolut unterschiedenes Thier und selbst die Begriffe, die wir in unserem Geiste tragen, sind nicht für sich, sondern nur in diesem individuellen Ich, das sie hat. Nur in den Individuen existiren die allgemeinen Begriffe. Aber das Gegentheil ist eben so richtig: nur in allgemeinen Begriffen existiren die Individuen. Was einen bestimmten einzelnen Menschen von einem bestimmten einzelnen Thiere unterscheidet, ist nicht sein Individuumsein, denn dieses kommt eben so gut dem einzelnen Thiere zu, sondern der allgemeine Begriff des Selbstbewußtseins. Hätte ich kein Selbstbewußtsein, so würde ich aufhören, als Mensch zu existiren; eben so hörte das Thier auf, als einzelnes Thier zu existiren, wenn nicht der Begriff des Lebens in ihm waltete und es durch und durch bestimmte.

Aber selbst wenn man zwei Individuen derselben Gattung mit einander vergleicht, z. B. zwei Menschen, so unterscheiden sie sich von einander durch allgemeine Bestimmungen. Sage ich z. B. der eine ist gebildeter als der andere, so ist es der Grad der Bildung, der sie unterscheidet; sage ich, daß der eine gut ist und der andere böse, so ist es das Verhältnis zur sittlichen Idee, was sie unterscheidet; ist der eine ein Philosoph und der andere ein Dichter, so ist in dem einen die Vernunft und in dem andern die Phantasie überwiegend wirksam, und wenn sie einander auch noch so sehr ähnlich sein sollten, so sind sie doch durch gewisse, wenn auch noch so verborgene Qualitäten von einander unterschieden, denn sonst würden sie sich nicht gegenseitig ausschließen und also keine Individuen sein; aber Qualitäten sind **allgemeine** Bestimmungen. Mag es der Metaphysik überlassen bleiben, das Geheimnis der Einheit des Individuellen und Allgemeinen zu ergründen, auf welcher jede Existenz ruht; aber so viel ist auch jedem unbefangenen Beobachter klar, daß in jeder Existenz der individuelle Factor eben so selbständig und nothwendig ist als der allgemeine Factor. Die Begriffe sind ebenso objectiv, wie die Individuen, aber Individuen werden angeschaut und Begriffe werden gedacht, beide aber auch vorgestellt; nur sind die Vorstellungen von Individuen individuelle Vorstellungen, d. h. Bilder und Töne, aber die Vorstellungen von Begriffen sind Worte.

Man kann die Begriffe sich nicht zum Bewußtsein bringen, ohne zu sprechen, eben so wenig als man Individuen ins Bewußtsein fassen kann, ohne sich von denselben Bilder zu machen; aber gerade so wie Individuen, von denen wir Bilder in uns tragen, auch außer uns existiren, sobald wir uns nicht täuschen, eben so existiren unsere Begriffe, die wir in Worten aussprechen, auch unabhängig von uns und außer uns, wenn wir uns nicht täuschen, wie denn z. B. der Begriff des Lebens außer uns in reicher Fülle existirt, wir mögen ihn nun fassen oder nicht oder auch nur ein Wort dafür haben oder nicht.

Wenn wir aber auch ein Wort für einen Begriff gefunden haben und dieses Wort auch immer in dem richtigen Sinne gebrauchen, den der Sprachgeist ihm aufgeprägt hat, so braucht man doch den Begriff, der darin liegt, noch nicht klar und deutlich erkannt zu haben und in diesem mehr oder weniger deutlichen Bewußtsein, den man von den Begriffen hat, besteht der Unterschied zwischen dem Denken und dem Sprechen. Zwar kann man nicht denken, ohne zu sprechen, eben so wenig auch sprechen, ohne zu denken; und doch lehren die gewöhnlichsten Beispiele, daß man die Worte ganz richtig nach ihren Begriffen gebrauchen kann, ohne noch ein deutliches Bewußtsein von den Begriffen zu haben. Jeder kennt das Wort Kreis und braucht es auch im Gespräch richtig, aber erst der Mathematiker hat einen deutlichen Begriff von diesem Worte. Dieser Begriff besteht aber darin, daß man den Kreis unter einen höheren Gattungsbegriff bringt, nämlich unter den Gattungsbegriff der krummlinigen Figur und dann die Eigenschaft anführt, die den Kreis von den andern Arten der krummlinigen Figuren unterscheidet, die Eigenschaft nämlich, daß alle Puncte des Umkreises von dem Mittelpuncte gleiche Entfernungen haben.

Diese scharfe Umgrenzung eines Begriffs gegen andere Begriffe derselben Gattung giebt dem Begriffe Klarheit; dagegen geben die Bestimmungen, die für den eigenen Umfang des Begriffs daraus abgeleitet werden, ihm Deutlichkeit. Wie ein Individuum, welches äußerlich angeschaut wird, Klarheit erhält, wenn es gegen andere umgebende Individuen scharf abgegrenzt wird, aber Deutlichkeit, wenn man die Theile und Eigenschaften des Individuums für sich betrachtet; so erhält auch ein Begriff Klarheit und Deutlichkeit — Klarheit nämlich dadurch, daß man ihn gegen andere Begriffe, die derselben Gattung angehören, scharf abgrenzt, Deutlichkeit aber dadurch, daß man die Theile, Eigenschaften und Merkmale angiebt, die der Begriff in sich selbst trägt. Erst klare und deutliche Begriffe nennt man in Wahrheit Begriffe, während bloße Worte erst Zeichen von Begriffen sind, von denen das Bewußtsein noch mehr oder weniger dunkel ist.

Die Begriffe sind aber ihrer Natur nach theils das Resultat von Urtheilen und Schlüssen, theils führen sie zu Urtheilen und weiter zu Schlüssen. Denn da der Begriff das in vielen Einzelwesen lebendige Allgemeine ist, so enthält er in sich die Beziehung des Einzelnen auf das Allgemeine und die Beziehung des Allgemeinen auf das Einzelne. Die Beziehung aber des Einzelnen auf das Allgemeine und umgekehrt ist das Urtheil. Jede Existenz, jede Erscheinung und jeder Kreis von Erscheinungen ist etwas individuelles, zugleich aber trägt es eine allgemeine Natur, einen Begriff, eine Idee, ein Gesetz in sich und das Urtheil bezieht das Einzelne auf seine allgemeine Natur. Wenn ich sage: diese Handlung ist gut, so ist damit ein Urtheil ausgesprochen, denn eine bestimmte Handlung mit ihrem ganzen Zeitverlauf ist unter die allgemeine Kategorie des Guten subsumirt worden. Dasselbe gilt von allen Urtheilen; jedes Urtheil reducirt sich zuletzt auf den Gedanken: ein Einzelnes ist ein Allgemeines. Ein Urtheil ist aber erst dann ein wahres Urtheil und als solches eine Erkenntnis, wenn es die objective Natur der Sache, auf welche sich das Urtheil bezieht, ausspricht, wenn ich also dem Einzelnen nicht irgend ein Allgemeines, was ich in meinem Geiste trage, beilege, sondern dasjenige Allgemeine, welches in dem Individuum liegt und es belebt. Jedes isolirt hingestellte Urtheil hat aber, so wahr es auch sein mag, immer noch den Schein einer bloßen subjectiven Behauptung, welcher mit gleichem Recht eine andere Behauptung gegenübergestellt

werden kann. Daher gilt es, dem Urtheil auch jeden Schein der bloßen Subjectivität zu benehmen und dieses geschieht durch den Schluß. Das Schließen ist auch ein Urtheilen, aber ein solches Urtheilen, welches den Grund seiner Wahrheit in sich selbst trägt. Wird von etwas absolut gewissem und wahrem ausgegangen und daraus ein Urtheil als eine nothwendige Folgerung abgeleitet, so wird geschlossen. Der Schluß spricht also nicht bloß die Wahrheit aus, sondern rechtfertigt sie auch als solche, indem er aus den Urtheilen jeden subjectiven Schein eliminirt. Erst durch den Schluß kommt in die Erkenntnis Methode, d. h. sie wird ein von der menschlichen Meinung, Willkür und Eitelkeit unabhängiges Verfahren, durch welches sich der Mensch der Wahrheit und der Wirklichkeit bemächtigt und das Objective in sein Bewußtsein aufnimmt, ohne es zu alteriren.

3) Von den Erkenntnismethoden. Man pflegt zwei Methoden der Erkenntnis zu unterscheiden, nämlich die analytische und die synthetische, und in der That kann man nur auf diesen beiden Wegen zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen; nur ist dabei festzuhalten, daß die eine derselben, wenn sie auch in dem Erkenntnisprocesse die vorherrschende und bestimmende ist, doch immer auch die andere als ein Moment voraussetzt und ohne sie nicht geübt werden kann. Für den Unterricht insbesondere ist es von universeller Wichtigkeit, beide Methoden zu kennen und von einander zu unterscheiden, aber doch eben so sehr sich stets bewußt zu sein, daß beide sich gegenseitig voraussetzen und ergänzen müßen, wenn eine klare und lebendige Erkenntnis der Wahrheit möglich sein soll.

Um nun zuerst beide Methoden bestimmt von einander zu unterscheiden, heben wir aus den bisherigen Betrachtungen das Resultat hervor, daß alle Erkenntnis zwischen den beiden Extremen des Einzelnen und des Allgemeinen sich bewegt und beide Extreme mit einander vermittelt. Der Ausgangspunct in dem Erkenntnisprocesse kann aber ein doppelter sein; entweder wird von dem Einzelnen ausgegangen und von dieser Basis aus durch Vergleichung das Allgemeine gefunden; oder es wird von dem Allgemeinen ausgegangen und aus ihm das Besondere und Einzelne abgeleitet. Die Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen ist die analytische Erkenntnismethode; dagegen die Ableitung des Besonderen und Einzelnen aus dem Allgemeinen die synthetische Methode. Wenn der Naturforscher einen bestimmten Kreis gleichartiger Erscheinungen z. B. die elektrischen Erscheinungen genau beobachtet, sie mit einander vergleicht und die in ihnen liegenden allgemeinen Gesetze hervorhebt, so hat er im wesentlichen die analytische Erkenntnismethode in Anwendung gebracht; denn er hat in dem Einzelnen das Allgemeine gefunden. Wenn dagegen der Geometer von bestimmten sich von selbst verstehenden Grundsätzen und von allgemeinen Definitionen aus bestimmte Lehrsätze beweist, die von den geometrischen Figuren gelten, so hat er im wesentlichen ein synthetisches Verfahren beobachtet. Wenn der empirische Psycholog die menschliche Seele in ihren einzelnen Thätigkeiten beobachtet, die gleichartigen Erscheinungen zusammenstellt und die darin waltenden Principien und Gesetze sich zum Bewußtsein bringt und ausspricht, so ist er den analytischen Erkenntnisweg gegangen; wenn aber ein anderer von einem allgemeinen Begriff der menschlichen Seele, wie er diesen auch gefunden haben möge, z. B. von dem Begriffe, daß sie die denkende oder die selbstbewußte Seele ist, ausgehend, die psychologischen Gesetze als Folgerungen aus diesem Begriffe herleitet, so hat er die synthetische Erkenntnismethode befolgt. Man sieht aus dem Gesagten, daß die analytische Methode sich in ihrem Verfahren des Inductionsschlusses bedient, die synthetische Methode dagegen des Deductionsschlusses und daß beide Methoden sich gerade so von einander unterscheiden, wie der Inductionsschluß und der Deductionsschluß. Der Inductionsschluß besteht aber darin, daß man irgend ein Allgemeines (ein Gesetz, ein Princip, eine Wahrheit) an allen Individuen oder doch wenigstens an sehr vielen Individuen derselben Gattung als Prädicat beobachtet und daraus schließt, daß dieses Allgemeine auch ein Prädicat der ganzen Gattung sei. Der Deductionsschluß aber besteht

darin, daß man irgend ein Allgemeines, welches für eine ganze Gattung von Individuen oder für eine ganze Classe von Erscheinungen gilt, auch auf das einzelne Individuum überträgt, wenn ich mich überzeugt habe, daß dieses Individuum wirklich derselben Gattung angehört. Das Keplersche Gesetz, daß die Planetenbahnen Ellipsen sind, ist im wesentlichen durch den Inductionsschluß gefunden. Kepler verglich die Bahnen der zu seiner Zeit bekannten Planeten: Mercur, Venus, Erde, Mars, Jupiter und Saturn und fand in jeder einzelnen die Figur der Ellipse; er schloß daraus durch Induction, daß das Gesetz, das an allen einzelnen Planetenbahnen sich findet, zur Natur der Planeten überhaupt gehören müße. Bringt man diesen Schluß in seine strenge logische Form, so lautet er so:

1) Obersatz: Mercur, Venus, Erde, Mars, Jupiter und Saturn bewegen sich in einer elliptischen Bahn um die Sonne;
2) Untersatz: Mercur, Venus, Erde, Mars, Jupiter und Saturn sind aber Planeten, da sie sich um sich selbst und um die Sonne bewegen und von der letzteren ihr Licht empfangen;
3) Schlußsatz: Daher beschreiben alle Planeten eine elliptische Bahn um die Sonne.

Setzt man nun dieses durch eine freilich unvollkommene Induction gefundene Gesetz als eine allgemeine Wahrheit voraus, so leitet man aus demselben wieder Deductionsschlüsse ab und die Astronomen haben auf jeden neuentdeckten Planeten in der That durch Deduction dieses Gesetz übertragen. Als Uranus entdeckt wurde, so schloß man nach dem Deductionsverfahren so:

1) Alle Planeten bewegen sich in Ellipsen um die Sonne; 2) Uranus ist aber ein Planet; also 3) bewegt sich Uranus in einer Ellipse um die Sonne.

Der gewöhnliche Inductionsschluß erscheint in so ferne als unvollkommen, als er aus einer großen Zahl von einzelnen Fällen abgeleitet ist, während er doch, um allgemeine Giltigkeit zu haben, aus allen einzelnen Fällen abgeleitet werden müßte. Schon aus diesem Grunde bedarf der Inductionsbeweis des Deductionsbeweises. Das als wahr vorausgesetzte Gesetz wird auf jeden neuen Fall des Deductionsschlusses angewandt, und die Beobachtung lehrt, ob es auch für diesen Fall giltig ist. Die Naturwissenschaft wenigstens hat den Vortheil, daß sie die durch Induction gefundenen Gesetze durch erneute Beobachtungen an Individuen, die bei dem ersten Inductionsverfahren noch nicht berücksichtigt werden konnten, controlliren kann. So hat sich das Gesetz von der elliptischen Bewegung der Planeten für jeden neu entdeckten Planeten bewährt, wird ein neuer Planet entdeckt, so nimmt der Astronom allerdings zunächst an, daß auch er sich in einer Ellipse um die Sonne bewegt und berechnet unter dieser Voraussetzung aus wenigen Beobachtungen die besondere Form seiner elliptischen Bahn. Er trägt also durch den Deductionsschluß das Allgemeine auf den einzelnen Fall über und kann hinterher wieder durch Beobachtung sich überzeugen, ob die berechnete Ellipse mit der wirklichen Bahn übereinstimmt. So werden alle durch Induction gefundenen Gesetze fortwährend auf einzelne Fälle angewandt und das Inductionsverfahren also durch eine fortwährende Deduction ergänzt. Selbst in dem Falle daß ein Naturgesetz nicht durch Induction, sondern durch allgemeine Betrachtungen — also auf dem Wege der Deduction — gefunden wäre und demnach über seine Bewährung in allen einzelnen Fällen kein Zweifel obwalten könnte, selbst dann hätte doch die Bestätigung desselben in besonderen Fällen ihr hohes Interesse. Man mag von einer allgemeinen und allgemein bewiesenen Wahrheit noch so fest überzeugt sein, man wird dessen ungeachtet stets das Verlangen haben, dieselbe in einzelnen Fällen bestätigt zu finden und wird sich der allgemeinen Wahrheit erst dann lebendig freuen, wenn man sie im Einzelnen immer und immer wieder bewährt findet. Aber auch umgekehrt wird man bei keiner durch bloße Induction gefundenen Wahrheit stehen bleiben, sondern dieselbe von jeder individuellen Zufälligkeit frei zu machen suchen, indem man sie als allgemein und nothwendig aus dem Begriff der Sache zu rechtfertigen sucht. Selbst wenn es also wahr wäre, daß es zwei abstract

von einander unterschiedene Erkenntnismethoden gäbe — die durch den Inductionsschluß und die durch den Deductionsschluß vermittelte — so würde man doch immer das Bedürfnis haben, den einen Weg durch den andern hintenher zu controlliren und zu begründen.

Aber wir müßen noch weiter gehen und dürfen geradezu behaupten, daß es gar kein Deductionsverfahren giebt, welches nicht Schritt für Schritt auch eine Induction voraussetzte, und eben so wenig auch ein Deductionsverfahren, welches nicht fort und fort der Induction bedürfte. Beide Erkenntnismethoden müßen stets gleichzeitig geübt werden, wenn auch die eine den Ausgangspunct und den Grundcharakter angiebt oder mit anderen Worten: es giebt nur eine gründliche Erkenntnismethode, welche die Analysis und die Synthesis oder die Induction und die Deduction zu ihren Momenten hat.

Wenn nun zuerst behauptet wird, daß es kein rein synthetisches Erkennen giebt, ohne daß dabei gleichzeitig das analytische Erkennen in Anwendung käme, so könnte als Gegeninstanz sowohl die systematische Philosophie als auch die Euklidische Geometrie angeführt werden, die ja beide in ihrer Art aus allgemeinen Principien und Begriffen das Besondere und Einzelne ableiten. Giebt es irgend ein Gebiet, in welchem die synthetische Erkenntnismethode mit einer gewissen Einseitigkeit und Abstraction geübt wird, so ist es die Euklidische Geometrie. Jeder Beweis derselben ist im wesentlichen synthetisch, indem überall von allgemeinen Begriffen und von Grundsätzen und bereits bewiesenen Lehrsätzen ausgegangen und mittelst des Deductionsschlusses die Behauptung abgeleitet wird. Man würde sich aber sehr täuschen, wenn man annehmen wollte, ein geometrischer Beweis lasse sich ohne alle Induction führen. Die Induction liegt allerdings meistentheils sehr versteckt und im Hintergrunde, aber sie ist stets vorhanden, und ist im Unterricht möglichst hervorzuheben, wenn derselbe rechte Frucht tragen soll. Denn nehmen wir den ersten Beweis vor und betrachten ihn näher, so finden wir, daß er zwar sonst durch allgemeine Betrachtungen geführt wird, aber zunächst doch an einer einzelnen Figur, welche hingezeichnet wird. Der Beweis gilt daher zunächst auch nur für diese bestimmte einzelne Figur, also für ein Beispiel. Man setzt dann hinzu, daß sich der Satz für jedes andere Beispiel ganz ebenso beweisen lasse und hierin liegt eine die Deduction ergänzende Induction angedeutet. Man müßte den betreffenden Lehrsatz — z. B. den Lehrsatz, daß zwei Dreiecke congruent sind, wenn sie zwei Seiten und den eingeschlossenen Winkel gleich haben — für viele oder eigentlich für alle Dreieckspaare, die der Voraussetzung entsprechen, beweisen und dann das für alle einzelnen Fälle Geltende als ein Allgemeines herausheben, d. h. also den Inductionsbeweis führen; aber man begnügt sich mit wenigen Fällen oder selbst nur mit einem Falle, weil man findet, daß die Betrachtungen in allen einzelnen Fällen einander gleich sind. Der geübtere Mathematiker und der gebildete Mensch überfliegt die vielen Beispiele mit großer Gewandtheit und überzeugt sich, daß die Wahrheit des Satzes nicht durch die Verschiedenheit der Figuren geändert wird und so wird die Induction, die er in der That gemacht hat, etwas verhüllt oder übersehen. Beim Unterrichte aber ist es durchaus erforderlich, daß sie in den Vordergrund gestellt wird, wenn der Schüler wirklich eine lebendige Einsicht von der Geometrie erhalten soll. Gute mathematische Lehrer begnügen sich daher auch keineswegs damit, daß sie den Beweis bloß für eine einzige Figur führen, sondern sie wiederholen ihn an anderen Figuren, die an Größe und Gestalt sich von jenen unterscheiden, d. h. sie beobachten das Inductionsverfahren. Und für den Anfänger liegt der eigentliche Nerv des Beweises gerade darin, daß er in den verschiedensten Beispielen das Gleiche bewährt findet.

Was nun ferner die systematische Philosophie betrifft, so soll sie darin bestehen, daß sie aus gewissen Grundprincipien die Welt des Daseins begreift und eins aus dem anderen entwickelt. Ist nun das Verfahren derselben in der That im wesentlichen apriorisch und also ein Deductionsverfahren, dem der philosophische Schluß zu Grunde liegt, so kann doch auch der Philosoph der Induction nimmermehr entbehren. Der

Philosoph ist erst durch eine reiche Erfahrung dazu gekommen, ein einfaches Princip sich zum Bewußtsein zu bringen und dasselbe als die Fülle aller Wahrheit zu wissen. In der Erfahrung herrscht aber immer das Inductionsverfahren vor, denn in der Erfahrung wird von der Fülle des Einzelnen ausgegangen und darin durch Vergleichung des Einzelnen ein Allgemeines gefunden. Ehe ein Mensch ein Philosoph werden und ein System des Gedankens sich entwickeln kann, muß er erst die Welt der Natur und des Geistes, die Erscheinungen des äußeren und inneren Lebens kennen lernen, und dieses Kennenlernen des Einzelnen ist nichts anderes als eine Induction. Aber die Induction fällt nicht bloß in die Vergangenheit des Philosophen, sondern das philosophische Denken selbst wird, so sehr der Grundcharakter desselben apriorisch ist, stets durch die Induction getragen und je weniger dieses geschieht, desto abstracter werden die philosophischen Gedanken, desto unverständlicher werden sie für Andere, die die Werke eines Philosophen studiren wollen. Denn der Philosoph hat es mit der Entwicklung der Begriffe zu thun, aber Begriffe sind in ihrer Wahrheit keine bloßen Abstracta, sondern das lebendige Allgemeine, welches das Einzelne beseelt; und in dieser das Leben und die Wirklichkeit in sich fassenden Gewalt müßen die Begriffe im Bewußtsein des Philosophen gegenwärtig sein und sich in seinem Systeme darstellen, wenn die Philosophie nicht zu einem todten Dogmatismus werden soll. Jeder prägnante Begriff ist gleichsam die Sonne eines Planetensystems und beherrscht, bestimmt und belebt alles Einzelne in diesem Kreise und in dieser seiner Fülle muß er in dem Bewußtsein des Philosophen gegenwärtig sein, wenn sein Philosophiren lebendig und Leben erweckend sein soll. Aber dieses Einzelne und Besondere, welches in jedem Begriffe liegt und gleichsam den Leib ausmacht, dessen Seele derselbe ist, wird aus der Erfahrung gewonnen und durch Induction als reales Moment in den Begriff aufgenommen. So ruht zuletzt alle Deduction auf Induction, setzt diese voraus, belebt sich durch dieselbe, gewinnt durch sie ihren concreten Inhalt und ist nur durch diesen Inhalt eine lebendig organisirende Form.

Aber wenn das Deductionsverfahren demnach nicht geübt werden kann, ohne daß die Induction dabei irgendwie vorausgesetzt wird, so könnte man dagegen vielleicht meinen, daß die Induction der Deduction entbehren könne und möchte vielleicht zum Beweis dafür auf die Naturwissenschaften hinweisen, die durch die Beobachtung und die Erfahrung, also durch die Inductionsmethode zu so großen Resultaten gekommen sind. Betrachten wir aber die Sache näher, so werden wir finden, daß auch die Induction der Deduction nie entbehren kann, sondern dieselbe theils voraussetzt, theils übt, theils auch als Ergänzung oder als Bestätigung des gefundenen Resultats der Induction nachfolgen läßt. Der Mensch, der die Welt des natürlichen und geistigen Lebens erforscht, um in derselben die herrschenden Gesetze und Principien zu erkennen, ist keine tabula rasa, auf welcher sich das Objective gleichsam bloß abdrücken und ausprägen könnte. Wäre er das wirklich, so könnte er gar nicht zum Bewußtsein der allgemeinen Gesetze der Natur durchdringen; denn die Gesetze werden nicht unmittelbar wahrgenommen, sondern nur die Erscheinungen, in denen die Gesetze walten. Um die Gesetze in den Erscheinungen, überhaupt das Allgemeine in der Fülle der Einzelnheiten zu finden, muß der Mensch den Sinn für das Allgemeine, das Bewußtsein allgemeiner Principien mit an die Erscheinungen heranbringen und er ist um so geeigneter, das Allgemeine in dem Einzelnen zu erkennen, je entwickelter in ihm schon das Bewußtsein allgemeiner Principien ist. Denken wir uns einen Naturforscher, so geht er in der That keineswegs voraussetzungslos an die Erscheinungen heran, sondern er bringt eine Fülle von allgemeinen Gedanken und Principien mit zur Betrachtung der Wirklichkeit. Vor allem hat er den Gedanken der Gesetzmäßigkeit und Zweckmäßigkeit der Natur, den er als das an und für sich Gewisse festhält und er thut in seiner Forschung nichts anderes, als daß er diesen allgemeinen Gedanken für einen bestimmten Kreis von Erscheinungen individualisirt. Er geht also von dem ganz Allgemeinen der Gesetz-

mäßigkeit aus und leitet daraus bestimmte Gesetze ab, indem er jenen allgemeinen Gedanken an einen bestimmten Kreis von Erscheinungen heranbringt, die er beobachtet und mit einander vergleicht. Außerdem aber sind es die allgemeinen Denkgesetze und die Fülle von Begriffen und Ideen, die in der Sprache liegen und die daher in Bewegung gesetzt werden, wenn er sich die Erscheinungen überdenkt und bespricht. Also selbst der Naturforscher, der doch wohl am reinsten die Inductionsmethode in seinen Forschungen anwendet, geht keineswegs voraussetzungslos an die Erscheinungen, sondern er bringt an dieselbe allgemeine Begriffe und Principien heran und bearbeitet von diesen aus die Erscheinungen. Darin liegt aber ein Uebergang vom Allgemeinen zum Einzelnen und eine Deduction des Besonderen aus dem Allgemeinen. Und gesetzt den Fall, daß dem Naturforscher durch Beobachtung einer Anzahl einem bestimmten Kreise der Natur angehöriger Erscheinungen ein Gesetz aufgegangen ist, ist es denn anfangs mehr als eine Hypothese d. h. eine vorläufige Annahme, deren objective Wahrheit sich erst durch weitere Prüfungen herausstellen muß? Diese Prüfung eines vorläufig angenommenen Gesetzes durch seine Anwendung auf andere Erscheinungen desselben Kreises geschieht aber durch den Deductionsschluß. Ich schließe nämlich z. B. für das von Galilei gefundene Fallgesetz, etwa so: 1) Obersatz: Wenn Körper fallen, so verhalten sich die durchlaufenen Räume wie die Quadrate der dazu gebrauchten Zeiten; 2) Untersatz: Ich habe aber einen Körper 3 Secunden und einen anderen 4 Secunden fallen lassen; 3) Schlußsatz: Die durchlaufenen Räume müßen sich wie 9 zu 16 verhalten. Findet sich dieses durch die Beobachtung bestätigt, so ist es eine neue Bewährung des Gesetzes für diesen Fall. Je öfter ich solche Deductionsschlüsse mache und durch die Erfahrung bewährt finde, desto gewisser wird mir ein Gesetz; vollkommen befriedigt würde ich aber erst dann mich fühlen, wenn der Inductionsbeweis für das Gesetz in einen reinen Deductionsbeweis sich verwandelte, also wenn ich in dem obigen Falle aus der Natur der schweren Materie herleiten könnte, daß sie nur nach dem erwähnten Galilei'schen Gesetze fallen könnte.

So setzt die Inductionsmethode in jedem Falle die Deductionsmethode voraus und fordert sie als ihre Ergänzung, wie die Deductionsmethode die Induction voraussetzte und zu ihrer Ergänzung bedurfte. Beide Methoden sind nur gleich nothwendige Factoren einer und derselben Thätigkeit, wenn auch je nach dem Ausgangspuncte der eine oder der andere dieser Factoren das Uebergewicht hat und daher das Product vorzugsweise bestimmt. Aber je einseitiger die eine dieser Methoden geübt wird, desto nothwendiger erscheint es, daß sie durch die entgegengesetzte hinterher ergänzt wird, wenn wirklich lebendige und fruchtbare Erkenntnisresultate hervortreten sollen.

Diese Bemerkungen über die untrennbare Verbindung der synthetischen und analytischen Methode finden nun besonders in dem Unterrichte ihre Anwendung. Ein fruchtbarer Unterricht charakterisirt sich besonders dadurch, daß in demselben die synthetische und die analytische Methode der Erkenntnis gleichmäßig geübt werden, ja daß beide schließlich als lebendige Momente zu einer einzigen Methode zusammenschließen, die man als die Methode der Entwicklung oder als die genetische Methode bezeichnet hat. Jeder Unterricht, der nicht etwa bloß dem Gedächtnis äußerliches Material liefern, sondern die Erkenntnis lebendig fördern soll, wird eben so sehr darauf hinzuwirken haben, daß der Schüler durch eine gründliche Kenntnis und Verarbeitung des Einzelnen Einsicht in das zu Grunde liegende Allgemeine gewinne, als darauf, daß der Schüler das gewonnene Allgemeine auf das Besondere und Einzelne anwende. Und wenn auch in dem einen Unterrichtszweige vorwiegend die eine Methode in Anwendung kommt, so wird doch die andere immer ergänzend zur Seite gehen oder nachfolgen müßen, wenn der Erkenntnis volles Genüge geschehen soll. So ist der grammatische Unterricht vorzugsweise analytisch, doch ist das synthetische Element ergänzend hinzuzufügen. Die Regeln der lateinischen Grammatik erkennt der Schüler zunächst wesentlich durch Induction, indem ihm nämlich eine Reihe von Beispielen vorgeführt und ihm zugemuthet

wird, durch Vergleichung derselben das in allen einzelnen Beispielen Gleiche, d. h. die Regel sich zum Bewußtsein zu bringen. Schon dieser Proceß hat etwas höchst bildendes; aber die Erkenntnis der Sache ist damit keineswegs abgethan; vielmehr ist noch der umgekehrte Weg zu gehen, indem die gewonnene Regel auf Beispiele angewandt und so das Allgemeine individualisirt wird. Der Unterricht in fremden Sprachen hat auch in dieser Beziehung einen ganz eigenthümlichen Vorzug, da der synthetische Theil des Unterrichts darin besteht, daß der Schüler gewöhnt wird, die z. B. aus lateinischen Beispielen durch Induction gefundene Regel dadurch zu individualisiren, daß ihm deutsche Beispiele vorgelegt werden, die er mit Beobachtung der in Rede stehenden Regel ins Lateinische zu übersetzen hat. Aber auch der deutsche Unterricht verfährt im wesentlichen nicht anders, als daß er eine sorgfältige Analysis durch eine eben so sorgfältige Synthesis ergänzt. Gesetzt es handelte sich um gewisse Regeln des deutschen Satzbaues, so wird der erste Schritt, der zu einer lebendigen Erkenntnis derselben führt, aus einer Induction bestehen, indem die Regel aus einer Reihe zweckmäßig gewählter Beispiele abstrahirt wird; der zweite Schritt aber darin, daß der Schüler veranlaßt wird, selbst Beispiele zu der Regel zu machen und so von dem Allgemeinen wieder zum Einzelnen herabzusteigen. So erlangt man eine volle Einsicht in die Muttersprache, wie sie jeder höher Gebildete gebraucht, unseres Erachtens nur dadurch, daß man sich in die classischen Meisterwerke derselben versenkt und sich die ganze Fülle der Gesetze, die darin liegen, durch sorgfältige Vergleichungen zum Bewußtsein bringt; zugleich aber auch diese in das Bewußtsein aufgenommenen Gesetze und Eigenthümlichkeiten lebendig bethätigt, indem man selbst viel schreibt und spricht und sich dabei streng nach diesen Gesetzen richtet. Aehnliche Bemerkungen ließen sich über alle anderen Unterrichtsgegenstände machen; doch gehört das Nähere über diesen wichtigen Gegenstand in den Artikel „Methode.“ *)

4) Arten des Erkenntnisvermögens. Mit dem Begriff und den verschiedenen Formen der Erkenntnis sind denn nun auch die verschiedenen Arten sowie der Begriff des Erkenntnis*vermögens* gegeben. Das Erkenntnisvermögen ist die dem Menschen inwohnende Fähigkeit zu erkennen, also die Fähigkeit, sich eine innere Welt zu schaffen — eine Vorstellungswelt, die ein treues Gegenbild von der objectiven Welt der Natur und des Geistes ist. Diese Fähigkeit gehört eben so wesentlich zur Natur des Menschen, als das Wachsthum zur Natur der Pflanze und die Empfindung zur Natur des Thiers. Die Fähigkeiten werden allerdings erst aus den Wirkungen erkannt,

*) Langbein unterscheidet in dem interessanten Programm der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin von 1856 „Die höhere Bürgerschule und die höheren bürgerlichen Stände“ nach Mager, indem er zugleich auf die Objecte der Erkenntnis Rücksicht nimmt, ein vierfaches Erkennen: „1) das *philologische* Erkennen: der Schüler soll lernen und geübt werden, fremde Gedanken genau zu verstehen und eigene verständlich auszudrücken; 2) das *empirische* Erkennen: der Schüler soll lernen und geübt werden, selbst Erfahrungen, namentlich im Gebiete des Naturlaufs, zu machen, dieselben zu verstehen, Erkenntnis daraus zu gewinnen und sie für seine Zwecke zu benützen; 3) das *historische* Erkennen: der Schüler soll lernen und geübt werden, überlieferte Erfahrungen, namentlich aus dem Gebiet des Weltlaufs, zu verstehen, nach Gehalt und Werth zu prüfen, Erkenntnis daraus zu gewinnen und sie für seine Zwecke zu benützen; 4) das *philosophische* oder *speculative* Erkennen: der Schüler soll denken lernen; er soll Begriffe so bearbeiten lernen, daß Erkenntnis daraus erfolgt;“ und bemerkt hiezu weiter, philologisches und historisches Erkennen seien die gemeinsamen Voraussetzungen und Fundamente *jeder* höheren Bildung, empirisches und speculatives Erkennen nur in gewissem Grade, und wo das eine von ihnen in höherem, ja in dem höchsten Maße erforderlich sei, da könne an dem anderen ebensoviel abgebrochen werden; die höheren *praktischen* Stände bedürfen vorzugsweise der empirischen Erkenntnis, die höheren *wissenschaftlichen* überwiegend der speculativen, können jedoch auch der empirischen nicht entbehren, weil die meisten von den Jüngern der Wissenschaft sich später in irgend welchen praktischen Dienst begeben. D. Red.

die sie hervorbringen, wie die Naturgesetze aus den Naturerscheinungen erkannt werden; aber so gewiß es Naturgesetze giebt, weil wir Naturerscheinungen beobachten, so gewiß giebt es auch in der menschlichen Seele bestimmte Fähigkeiten, weil durch sie bestimmte Wirkungen hervorgebracht werden. So treten auch die verschiedenen Erkenntnisvermögen erst durch die verschiedenen Formen der Erkenntnisthätigkeit in die Erscheinung und werden durch das fortgesetzte Erkennen bestimmt, entwickelt und gekräftigt; aber das Erkenntnisvermögen selbst nebst seinen verschiedenartigen Formen ist eine Urgabe des Menschen, ein specifisches Merkmal seines Begriffs, gleich dem Willen oder der Fähigkeit, sich aus sich selbst heraus zu bestimmen und so der Schöpfer seines eigenen geistigen Seins zu werden. Wie in dem Samenkorn die reale Möglichkeit der vegetativen Gestaltung und Entwicklung gleich von Haus aus liegt, so liegt in der menschlichen Seele, sobald sie durch ein schöpferisches Wort in die irdische Existenz eintritt, die reale Möglichkeit der Erkenntnis, d. h. das Erkenntnisvermögen. Wie aber das Samenkorn mit den äußeren Naturprocessen in Verbindung treten muß, wenn die reale Möglichkeit des Wachsthums und der Gestaltung, die in ihm liegt, zur wirklichen Erscheinung kommen soll, so muß auch die menschliche Seele in ein reales Verhältnis zur objectiven Welt treten, wenn das Erkenntnisvermögen zu einer wirklichen Erkenntnisthätigkeit werden soll. Und wie das Samenkorn trotz der in ihm liegenden Anlage zum vegetabilischen Leben entweder ganz unentwickelt bleiben oder doch nur sehr kümmerlich sich entwickeln kann, wenn ihm nicht der rechte Grad der Wärme und der Nässe und der übrigen erforderlichen Naturkräfte geboten wird, so kann auch das Erkenntnisvermögen eines Menschen mehr oder weniger unentwickelt bleiben, wenn ihm nicht die nöthigen Stoffe oder diese nicht in der zweckmäßigen Form und in dem normalen Maße zur Verarbeitung dargeboten werden. Es ist daher die heilige Pflicht der Erziehung und des Unterrichts, jedem noch unentwickelten Menschen solche Objecte darzubieten und ihn in solche Lagen und Verhältnisse zu versetzen und darin zu erhalten, daß das in ihm schlummernde Erkenntnisvermögen erwacht und normal von Stufe zu Stufe sich entwickelt und die Fülle und Klarheit erlangt, zu der jeder Mensch von Natur bestimmt ist. — Wenn nun auch die Erkenntnisfähigkeiten nach Grad und Richtung bei verschiedenen Menschen sehr verschieden sein mögen, so trägt doch das Erkenntnisvermögen jedes Menschen den Charakter des Unendlichen nicht bloß in so fern, als die Fülle dessen, was durch das Erkenntnisvermögen zum bleibenden Eigenthum des Menschen gemacht werden kann, schlechterdings keine Grenzen hat, sondern besonders auch in so fern, als jeder Mensch sich zur Erkenntnis des Unendlichen aufschwingen und seiner Welterkenntnis, bis zu welchem Grade dieselbe auch entwickelt sein mag, jeder Zeit die Gotteserkenntnis als ewiges Siegel aufprägen kann. Der Lehrer kann daher von dem Erkenntnisvermögen des Schülers, den er unterrichtet, im allgemeinen nicht groß genug denken. Jeder Mensch trägt einen himmlischen Schatz in seiner Seele, wie eigenthümlich specificirt er auch sein mag, und es ist nun die heilige Aufgabe der Bildung, diesen Schatz zu heben. Es ist eine leider! sehr häufig vorkommende Erfahrung, daß manche Lehrer gar zu rasch geneigt sind, gewissen Schülern die Fähigkeiten, etwas tüchtiges zu lernen, abzusprechen, während es in vielen Fällen nur in der Ungeschicklichkeit des Lehrers liegt, wenn der Unterricht ohne rechtes Resultat bleibt; in vielen Fällen aber auch daran, daß die Schüler nicht auf diejenigen Gegenstände hingelenkt werden, wozu sie ihrer ganzen Natur nach disponirt sind. Denn jeder Mensch hat auch hinsichtlich der Erkenntnis sein eigenthümliches Charisma von der göttlichen Gnade empfangen und es ist daher die Pflicht des Erziehers, dieses zu ahnen und zu erkennen und zur Ausbildung desselben die zweckmäßigen Veranstaltungen zu treffen.

Was nun die besonderen Formen des Erkenntnisvermögens betrifft, so werden wir durch die obigen Betrachtungen zuerst auf den Unterschied hingewiesen, ob durch die Erkenntnis etwas wirklich neues in das Bewußtsein aufgenommen oder das bereits in mir Vorhandene nur reproducirt, d. h. aufs neue in das Bewußtsein zurückgerufen

wird. Das Vermögen, den geistigen Schatz unseres Bewußtseins zu vermehren, zu erweitern und zu vertiefen kann im allgemeinen die Auffassungskraft, dagegen das Vermögen, das im Bewußtsein vorhandene Material zu reproduciren, d. h. aufs neue zum Objecte des Selbstbewußtseins zu machen, die Gedächtniskraft genannt werden. Wir sprechen zuerst von dem Gedächtnis — obschon nur das Allgemeinste, da dessen nähere Betrachtung und pädagogische Würdigung einem besonderen Artikel vorbehalten bleibt. Jeder Mensch, der sich selbst beobachtet, wird finden, daß er sich, wenn er erkennend sich verhält, immer nur auf ein Object richtet. Welches Object dazu auserwählt wird, darüber hat in dem freien Menschen der Wille zu entscheiden; durch den Willen kann ich mich bestimmen, mein Nachdenken beliebig auf jedes Object der Außenwelt oder der Innenwelt hinzulenken und eben so willkürlich dieses Object wieder aus meinem Bewußtsein zu verscheuchen. Nur in leidenschaftlichen Zuständen ist der Mensch ein Sclave gewisser Objecte, die sich ohne seinen Willen, ja gegen seinen Willen in sein Bewußtsein eindrängen; darum aber sind die leidenschaftlichen Zustände die unfreien Zustände und hindern den Menschen an einer fruchtbaren Erkenntnisthätigkeit. Zu einer solchen wird erfordert, daß sich das Ich ganz in ein bestimmtes Object versenke und die Willenskraft habe, alle anderen Objecte, die sich — sei es von außen oder von innen — in das Centrum des Bewußtseins eindrängen und sich auch Beachtung zu verschaffen suchen, zu verscheuchen und sie gleichsam in das Reich der Bewußtlosigkeit zu verweisen. Die echte Energie und Gesundheit des erkennenden Geistes besteht darin, daß er in dem Object, welches er erforschen will, ganz aufgeht und darin so lange lebt und webt, bis er sich desselbigen bemächtigt und ihm alles fremde und unaufgeschlossene abgestreift hat. Erst eine solche Thätigkeit, in der der Geist seine ganze Kraft auf einen Gegenstand concentrirt, erwirbt dem Menschen ein sicheres inneres Eigenthum; durch sie wächst der innere Mensch, bestimmt und entwickelt er sich. Jedes Object, in welches der Geist einmal seine ganze Energie hineingelegt hat, bleibt demselben so gewiß, als er selbst fortexistirt. Die innere Vorstellungswelt, die das Resultat ist von allen diesen successiven Erkenntnisacten, ist gleichsam der geistige Leib der Seele, in welchem sie sich eine bestimmte Gestalt gegeben hat. Jeder nur einigermaßen gebildete Mensch hat eine fast unendliche Menge von Objecten in sich, die er sich durch die erkennende Thätigkeit angeeignet hat und die gleichsam die Peripherie bilden, zu welcher sich das Centrum des selbstbewußten Ichs ausgedehnt hat. Und wie das Selbstbewußtsein erst an dieser inneren Vorstellungswelt erwacht, so stärkt es sich mit dem Wachsthum derselben. Alles, was ich von Jugend auf mit voller Seele gelernt, erfahren, beobachtet, gedacht und empfunden habe, existirt noch jetzt in mir und geht mir auch für die Zukunft nicht verloren. Eine unendlich große Menge von Gestalten, von Ereignissen, die ganze Fülle von Worten und Vorstellungen der Muttersprache und mehrerer fremder Sprachen, von Gedanken, Anschauungen und Ueberzeugungen — kurz alles, was ich jemals gründlich durchdrungen und in meinem Geiste idealisirt habe, existirt fort in mir, meistentheils zwar versenkt in die Nacht der Bewußtlosigkeit, aber doch so lebendig, daß ich es zu jeder Zeit in das Licht des Bewußtseins zurückrufen, damit operiren und zu meiner geistigen Entwicklung oder zur Einwirkung auf die Außenwelt verwenden kann. Diese Thätigkeit des Geistes aber, mittelst deren er sich des ihm einwohnenden geistigen Eigenthums jeder Zeit wieder bewußt werden kann, ist die reproductive Thätigkeit oder das Gedächtnis im weitesten Sinne des Worts. Durch das Gedächtnis wird das vom Geiste früher Producirte und in den dunkeln Schacht desselben Niedergelegte zu jeder Zeit reproducirt, also die Vergangenheit des Menschen stets lebendig gegenwärtig erhalten und dadurch eine ununterbrochene Entwicklung der menschlichen Seele durch alle Zeiten möglich gemacht. Denn jede Entwicklung ist nur dadurch möglich, daß das früher Erworbene bleibt und zu weiteren Productionen verwandt wird. Nur auf der Basis von gewissen Anschauungen, Erfahrungen und Begriffen, die das Gedächtnis aufbewahrt und zu jeder Zeit mit einer unbegreiflichen Geschwindigkeit und Sicherheit aufs neue in das Centrum des Selbst-

bewußtseins hinstellt, lassen sich neue Anschauungen und Begriffe bilden. Wer könnte z. B. fruchtbare Gedanken fassen und entwickeln, wenn ihm nicht wenigstens die reiche Welt seiner Muttersprache so zu Gebote stände, daß jedes Wort, jedes Bild und jede Wendung derselben durch die Kraft des Gedächtnisses mit reißender Geschwindigkeit herausgeholt würden, sobald sie gebraucht werden. Ein sicheres Gedächtnis ist die Vorbedingung des Denkens und jeder anderen productiven Thätigkeit.

Was nun aber zweitens die productiven Geistesthätigkeiten, d. h. diejenigen Thätigkeiten betrifft, durch welche etwas Neues im Bewußtsein geschaffen wird, so unterscheiden sie sich zunächst in Einbildungskraft und Denkkraft. Die Denkkraft bezeichnet man auch wohl als den Verstand im weiteren Sinne des Wortes, obgleich der Verstand auch in beschränkterem Sinne genommen und in dieser Bedeutung von der Vernunft unterschieden wird. Der Unterschied der Einbildungskraft und der Denkkraft besteht aber darin, daß die Einbildungskraft Anschauungen in sich aufnimmt und sich assimilirt, während die Denkkraft Begriffe abstrahirt und zum Eigenthum des Bewußtseins macht. Ueber den Unterschied der Anschauungen und der Begriffe ist oben ausführlich gehandelt worden; es ist der psychologische Unterschied des Einzelnen und des Allgemeinen. Die Einbildungskraft ist die Kraft des Geistes, mittelst deren er sich des Einzelnen bemächtigt und es zu einem bleibenden Eigenthum seines Inneren macht; die Denkkraft dagegen die Kraft des Allgemeinen, d. h. die Kraft, mittelst deren ich das einen bestimmten Kreis der Existenz durchdringende Allgemeine für sich erfasse und mir zum Bewußtsein bringe. Wenn ich mir eine Anschauung bilde von dem inneren und äußeren Leben eines bestimmten einzelnen Menschen und diese Anschauung zu einem Bestandtheil meiner Vorstellungswelt mache, so ist das eine Thätigkeit und ein Resultat meiner Einbildungskraft. Aber wenn ich den Menschen als solchen in seiner Allgemeinheit zum Objecte meines Bewußtseins mache, also dasjenige, was den Menschen zum Menschen macht und von allen anderen Wesen unterscheidet, so ist die Denkkraft in mir rege und das Denken selbst ist das in mir thätige Allgemeine. Aber wie in der Natur und in dem Geistesleben das Einzelne mit dem Allgemeinen untrennbar verbunden ist, und das Einzelne eben so sehr die individuelle Concentration von einer Fülle **allgemeiner** Bestimmungen ist, wie das Allgemeine eine Fülle von Einzelnheiten in sich faßt, so läßt sich auch die Einbildungskraft nicht von der Denkkraft trennen, wenn auch in bestimmten Momenten des menschlichen Daseins oder in bestimmten Personen immer nur die eine dieser Kräfte herrscht und die andere ihr dient. Niemand wird daran zweifeln, daß in dem Dichter vorzugsweise die Einbildungskraft rege ist und in dem Philosophen die Denkkraft; denn der Dichter hat individuelle Persönlichkeiten und individuelle Handlungen darzustellen, also Anschauungen, keine Abstractionen; der Philosoph dagegen hat von dem Individuellen zu abstrahiren und das Allgemeine zu bestimmen und zu entwickeln. Aber was wäre das für ein Dichter, der seine Einbildungskraft nicht stets durch das klarste Denken unterstützte, und was wäre das für ein Philosoph, der sich nicht der Fülle der Einzelnheiten bewußt wäre, von denen seine allgemeinen Gedanken die herrschenden Principien sind? Gerade die größten Dichter, wie vor allen der unvergleichliche Homer, verbinden mit ihrer schaffenden Einbildungskraft den klarsten Verstand und die größten Philosophen, wie z. B. Aristoteles, mit den universellsten Ideen eine reiche Fülle einzelner Anschauungen, die er denn auch stets in Bereitschaft hat, wenn es gilt, die Gedanken durch Beispiele zu erläutern.

Man unterscheidet ferner die Einbildungskraft im engeren Sinne von der Phantasie. Dieser Unterschied ist noch neu, obschon wesentlich. Schiller nannte die Phantasie noch die productive Einbildungskraft; gegenwärtig aber gebraucht man dafür den Ausdruck „Phantasie." Die Einbildungskraft und die Phantasie sind darin einander gleich, daß sie Anschauungen im Bewußtsein hervorbringen; sie unterscheiden sich aber dadurch, daß die Einbildungskraft das gegebene Individuelle in den Geist aufnimmt, gleichviel ob es ein Ausdruck einer Idee ist oder nicht; dagegen gilt der Phantasie das

Individuelle und die Anschauung nur in so fern, als es der adäquate Ausdruck einer Idee ist oder als sich darin ein Ewiges und Allgemeines individualisirt. Die Phantasie kann wohl auch Bilder und Handlungen, wie sie die Wirklichkeit darbietet, beibehalten, aber doch nur in dem Falle, daß sich in dieser Wirklichkeit die Wahrheit einen ihr ebenbürtigen Ausdruck gegeben hat. Gewöhnlich aber bildet die Phantasie das gegebene Wirkliche bedeutend um, um es zu einem lebendigen Träger und Ausdruck der Ideen zu machen oder sie schafft sich zu diesem Behuf auch wohl ganz neue Anschauungen, die sie nicht aus der Wirklichkeit aufgenommen hat. Die Wirklichkeit ist in der Regel eine verkümmerte Gestalt von der Wahrheit; aber die Tendenz nach der vollendeten, der Idee gleichen, Gestalt ist auch in der verkümmerten Wirklichkeit vorhanden; und die Phantasie schaut auch in dem Unvollendeten das Vollkommene, wozu es seiner Natur nach bestimmt ist, und dieses Vollkommene, worin sich die Idee der Sache selbst gleichsam verleiblicht hat, ist ein Gebilde der Phantasie. So beobachtet ein plastischer Künstler die wirklichen Menschengestalten und erkennt, worauf sie angelegt sind und erschaut mittelst seiner Phantasie die Idealgestalten, die die wirklichen Menschen erreicht haben würden, wenn sie sich unter den günstigsten Bedingungen entwickelt hätten. So haben die griechischen Bildhauer Götterbilder durch ihre Phantasie geschaffen, die zwar Alles übertrafen, was die gewöhnlichen Menschengestalten darboten, die aber doch die Zielpuncte darstellten, zu denen die wirklichen Menschengestalten emporstrebten. Man sagt mit Recht, daß die Phantasie Ideale schafft, aber unter den Idealen versteht man die Höhepuncte des Daseins, wo die Wirklichkeit ihre Idee erreicht und als ein Aequivalent der Idee gelten kann. Aber die Phantasie kann auch ganz neue Bilder, Zeichen und Anschauungen schaffen, wenn sich in ihnen nur das Allgemeine, Wahre und Wesentliche einen individuellen Ausdruck gegeben hat. So ist die ganze Sprache ein Ausdruck der Volksphantasie, denn die Worte sind von der Phantasie geschaffene individuelle Zeichen für allgemeine Gedanken. So sind die Melodieen des Tonkünstlers von der Phantasie neu geschaffen, um durch dieselben ideale menschliche Gefühle zu individualisiren. So schafft auch ein Dichter durch seine Phantasie wohl Personen, die in der Geschichte nicht so gelebt haben und neue Handlungen; aber diese Gebilde müßen Ideen individualisiren, die für den Menschen bleibenden Werth und ewige Realität haben, und dieses ewig Werthvolle muß in den Phantasiegebilden wirklich gefunden werden können, sonst wird die Phantasiethätigkeit zur Phantasterei und subjectiver Willkür und verliert damit den objectiven Charakter, der ein wesentliches Merkmal des Erkenntnisvermögens bildet. Auch die künstlerische Phantasie hat es nicht mit Hirngespinsten zu thun, sondern mit Anschauungen, in denen der Mensch die objective Wahrheit erblickt.

Zuletzt haben wir noch über die Unterschiede der eigentlichen Denkkraft oder des Verstandes im weiteren Sinne des Wortes einige Bemerkungen zu machen. Alles Denken ist ein Urtheilen und als solches ein Unterscheiden dessen, was doch auch zu einer lebendigen Einheit verbunden ist und umgekehrt ein Verbinden des Unterschiedenen zu einer lebendigen Einheit. Und diese Fähigkeit des Menschen zu urtheilen ist seine Urtheilskraft. Aber im Urtheilen liegen zwei Momente, nämlich das Unterscheiden und die Vereinigung des Unterschiedenen. Die Unterscheidungskraft, die im Denken und Urtheilen hervortritt, bezeichnet man auch mit dem Worte des Verstandes im engeren Sinne und die Kraft, die Unterschiede und Gegensätze zu einigen, nennt man die Vernunft. Den Unterschied zwischen Verstand und Vernunft hat zuerst Kant bestimmt und Hegel aufgenommen und durchgeführt, während früherhin beide Ausdrücke so ziemlich promiscue gebraucht wurden. Das Erste und Nothwendige, worauf es bei der Erkenntnis der Gegenstände ankommt, ist die Auffassung der Unterschiede. So werden bei der Betrachtung der Natur zunächst die verschiedenartigen Kräfte und die verschiedenartigen Organismen, wie Thiere, Pflanzen und Krystalle von einander unterschieden; eben so in jedem einzelnen Organismus z. B. in dem Thiere die verschiedenartigen

Vermögen und Systeme, die zusammenwirken. Eben so kommt es in dem Geistesleben vor allem darauf an, die verschiedenartigen Thätigkeiten auseinander zu halten und sie durch ihre specifischen Merkmale zu unterscheiden, also z. B. in dem individuellen Seelenleben die Thätigkeiten des Erkennens, des Wollens und des Fühlens oder im Staatsleben die verschiedenartigen Stände und Berufsarten. Eben so kommt es im praktischen Leben darauf an, die Sphären von einander zu sondern, bestimmte Zwecke festzuhalten und sie nicht mit andern zu vermischen. Dieses alles leistet der Verstand. Er unterscheidet, hält das Unterschiedene durch Hervorhebung bestimmter Eigenschaften auseinander und giebt der Erkenntnis hierdurch Festigkeit, Bestimmtheit und Klarheit. Der Verstand ist ein hohes Gut, das in dem Menschen durch jedes mögliche Mittel cultivirt werden muß. Der Verstand giebt der Erkenntnis Schärfe, bringt den Menschen dazu, den Punct, auf den es gerade ankommt, unverrückt im Auge zu behalten, alles aber, was nicht eben zur Sache gehört, streng fern zu halten und sich vor allem unbestimmten und nebulosen zu hüten. Lessings Auffassung ist ein hohes Muster von Verstand; jeder Punct in seiner Darstellung tritt so unendlich lichtvoll hervor, daß man schlechterdings immer weiß, wo man steht und wovon die Rede ist und nicht das eine mit dem anderen verwechselt. Auch in den mathematischen Darstellungen prävalirt der Verstand und durch ein sorgfältiges Studium namentlich der Geometrie lernt man verständig denken und reden.

Aber der Verstand kann auch einseitig werden und von der Wahrheit abführen. Dieses geschieht aber, wenn er sich von der Vernunft isolirt. In diesem Falle fixirt er die Unterschiede und macht die Welt zu einer unendlichen Vielheit von Kräften und Existenzen, und jede einzelne Existenz wieder zu einer Vielheit von einzelnen Thätigkeiten, ohne das einige Band finden zu können, das die Unterschiede aufhebt und auf ein einfaches Allgemeines zurückführt. Die lebendige Einheit der Unterschiede zu finden und darzustellen — das ist die Aufgabe der Vernunft. Sie begreift in jeder einzelnen Existenz den einfachen Lebenspunct, aus welchem sich die ganze Peripherie mit allen ihren Eigenschaften und Merkmalen entwickelt — sie begreift z. B. die einfache Seele in der Vielheit des leiblichen Organismus. Sie bringt jede besondere Sphäre des Daseins, die der Verstand als geschieden von anderen Sphären erkannt hat, mit diesen in Verbindung und macht diese, die dem Verstande als solchem Ganze für sich waren, zu Gliedern eines höheren Ganzen. Die Vernunft ruht und rastet nicht eher, als bis sie alle Gegensätze und Unterschiede vermittelt hat und zu dem letzten einfachen Grunde, der alle Dinge und sich selbst begründet, also bis zur Idee der Gottheit durchgedrungen ist. Die Vernunft kann daher als das Vermögen des Unendlichen bezeichnet werden, während der Verstand das Vermögen der endlichen Bestimmtheit und Begrenztheit ist. Auch bezeichnet man die Vernunft deshalb als das Vermögen der Ideen, insofern in den Ideen alle Gegensätze aufgehoben sind, und den Verstand als das Vermögen der Begriffe, insofern man unter den Begriffen diejenigen allgemeinen Bestimmungen versteht, die eine Sache von anderen unterscheiden und daher sich vorzugsweise auf die Grenzen beziehen. Der Verstand giebt der Erkenntnis durch scharfe Abgrenzung des Einzelnen gegen einander Klarheit und Bestimmtheit; die Vernunft aber durch Aufhebung der Gegensätze zu höherer Einheit Tiefe und Wahrheit. **Deinhardt.**

Erkenntnisweisen, s. Erkenntnisvermögen.

Ermunterung, s. Aufmunterung.

Ernesti, Johann August, ist am 4. August 1707 in Tennstädt, einem Thüringischen Städtchen, geboren, wo sein Vater churfürstlich sächsischer Superintendent und Doctor der Theologie war. Durch Hauslehrer vorbereitet besuchte er die Schule seiner Vaterstadt und lernte dort die Anfangsgründe der alten Sprachen. Des Vaters Tod veranlaßte, daß der sechszehnjährige Knabe der Schulpforte übergeben wurde (am 6. November 1723), wo der verdiente Rector Freytag besonders auf die Ausbildung seines

lateinischen Stils wohlthätig einwirkte (Opusc. oratoria S. 466). Mit einem glänzenden Zeugnisse entlassen, bezog er 1726 die Universität Wittenberg, wo die Theologen Wernsdorf und Neumann, der Philolog Berger, der Wolffianer Schlosser und der Mathematiker Hase seine vorzüglichsten Lehrer waren. 1728 gieng er nach Leipzig, wo er die theologischen Studien fortsetzte, aber auch mathematische Vorlesungen bei Hausen fleißig hörte. Eine Hauslehrerstelle bei dem Bürgermeister Stiglitz ward Veranlassung, daß er sich dem Schulfache widmete, da ihm sein Gönner 1731 das Conrectorat an der Thomasschule und nach dem Abgange des Rectors Gesner 1734 das Rectorat der Schule verschaffte. 28 Jahre ist er im Schulamte geblieben, neben dem er seit 1742 eine außerordentliche, seit 1756 die ordentliche Professur der Beredtsamkeit verwaltete. Als er 1759 daneben eine ordentliche theologische Professur bekam, gab er das Rectorat auf und rückte nun nach und nach in eine Reihe von akademischen Ehrenämtern ein, so daß er als erster Professor in der theologischen Facultät, Domherr zu Meißen, Beisitzer des Leipziger Consistoriums, Decemvir der Universität, Senior der meißnischen Nation und des montägigen Predigercollegiums, Präsident der Jablonowskischen Gesellschaft der Wissenschaften und Mitglied der Göttingischen Societät am 11. Sept. 1781 starb.

Seiner Verdienste als Philolog ist nur kurz zu gedenken. Die Ausgabe der sämmtlichen Schriften Cicero's sicherte ihm Anerkennung, besonders bei den Holländern; Sueton und Tacitus kamen später hinzu. Xenophons Memorabilien, Aristophanes Wolken, der Evagoras des Isokrates waren für den Schulgebrauch bestimmt; Homer und Kallimachus für Gelehrte. Die Archaeologia litteraria (1768) sollte als Compendium bei seinen akademischen Vorlesungen dienen. In der Theologie knüpft die Geschichte an seinen Namen den Uebergang zu freieren Grundsätzen für die Auslegung der heiligen Schrift und die institutio interpretis novi testamenti (1765) hat trotz des Mangels an Genauigkeit der Begriffsbestimmungen und an wissenschaftlicher Begrenzung unbestrittene Verdienste. Auch die theologische Bibliothek (1760—1779), größtentheils von ihm selbst geschrieben, behauptete in einer Zeit, wo es an solchen Journalen noch ganz fehlte, ihren Werth. Auf seine theologischen Ansichten näher einzugehen oder gar den Streit über seine Orthodoxie zu verfolgen, ist hier nicht der Platz: die pädagogische Bedeutung des Mannes soll allein behandelt werden, zumal dieselbe auch ihm den Namen eines praeceptor Germaniae verschafft und aus seiner Schule hervorgegangen zu sein eine große Empfehlung gegeben hat.

Auf den jungen, strebsamen Conrector mußte ein Mann wie Gesner entschiedenen Einfluß ausüben. So sehen wir ihn auch an der Spitze der Schule die Grundsätze und Einrichtungen festhalten, welche sein Vorgänger befolgt und getroffen hatte. Die Thomasschule hatte in jener Zeit 56 Alumnen, etwa 120 in der Stadt wohnende Externen und außerdem einige Söhne vornehmer und reicher Eltern, welche nur dem öffentlichen Unterrichte des Rectors beiwohnten und nebendem Privatunterricht bei demselben genoßen, von welchem die übrigen Schüler streng ausgeschlossen waren. Er unterrichtete in der Prima, in welcher in der Regel 45—50 Schüler saßen. Der Aufenthalt in der Classe war verschieden: unter zwei Jahren gieng keiner ab, die Meisten blieben drei, Einzelne auch 4 und 5 Jahre. Ernesti gab wöchentlich 16 Lehrstunden, Vormittags von 8—10, Nachmittags von 2—3 Uhr, worauf von 3—4 Uhr die Privatstunde für jene Bevorzugten folgte. Sechs Stunden waren für Cicero's Reden oder Briefe ad familiares bestimmt, zwei für Virgil und Ovid's Heroiden (die Horazischen Oden erklärte in zwei Stunden der Conrector); in zwei griechischen Stunden las er Gesners Chrestomathie, Xenophons Memorabilien und Oekonomikus, Aristophanes Wolken und gegen Ende des Jahres noch einen und den andern Paulinischen Brief. Von den übrigen sechs Stunden kamen zwei (und zwar durch keine Pause unterbrochene) Stunden auf die Initia doctrinae solidioris in der Art, daß er in einem anderthalbjährigen Cursus Geometrie, Logik, Psychologie und natürliche Theologie behandelte, in der Arithmetik und Geometrie aber weniger leistete als in der Philosophie. Die Rhetorik lehrte er immer Mittwochs von 8—10

Uhr und verband damit Uebungen im Schreiben. Da aber diese Scripta während der Stunde vorgelesen und verbessert wurden, so wurde dadurch der größte Theil der Zeit weggenommen und die Rhetorik nur nach geraumer Zeit vollendet. Uebungen im Deutschen verschmähte er, obgleich er Gottscheds Zuhörer gewesen war. Geschichte lehrte er nach Freyer, beschränkte sich aber dabei auf das Alterthum. So blieb der Schwerpunct aller Arbeit in der Schule bei den alten Sprachen, denn von 25 wöchentlichen Lehrstunden kamen 16 auf das Lateinische, 3 auf das Griechische (neben Ernesti las der Conrector an einem Tage das Neue Testament) und 2 auf das Hebräische.

Und das entspricht den Grundsätzen, die Ernesti als einer der ersten entschiedenen Vertreter des Humanismus auch in seinen Schriften niedergelegt hat. Die classischen Schriftsteller sind ihm eine unerschöpfliche Quelle für höhere geistige Bildung; schöner Inhalt und schöne Form bekunden ihren Vorzug. Darum beklagt er nichts mehr, als daß die Beschäftigung mit denselben nach der Schulzeit aufhöre, da doch der Mann Staatsklugheit und Lebensweisheit, jeder Gelehrte für sein Fach reichen Stoff, jeder Mensch für sittliche Bildung aus ihnen die schönste Anregung und Förderung gewinne. Die Lateiner bloß des Stils wegen zu lesen, ist ihm, der selbst ein Meister und Muster lateinischer Darstellung war, ein Gräuel. Zu vergl. die Dedication des Cicero an Stiglitz S. X—XL. In seiner Methode wich er, der ein vollendeter Lehrer war, von der bisherigen Gewohnheit ganz ab. Er gab weniger auf eine genaue Kenntnis der grammatischen Regeln als auf fleißige Lectüre, durch die, wie er meinte, jenes Wissen viel leichter und sicherer erworben werde. So fördere man auch am besten die Fertigkeit im Lateinschreiben, auf die er viel hielt. Lectüre galt ihm daher als die Hauptsache, aber nicht jene langsame, die bei den einzelnen Worten verweilt, grammatisches oder gar lexikalisches Wissen auskramt und an einzelnen Sätzen wochenlang hängt, sondern eine schnellere, die z. B. ganze Reden Cicero's oder ein Buch seiner Briefe etwa in Monatsfrist vollendete (Narratio de Gesnero S. 300). Die geschmacklosen wörtlichen Uebersetzungen verbannte er und forderte deshalb Bekanntschaft mit dem öffentlichen Leben der Alten, um die daraus entlehnten Begriffe richtig auffassen zu können. Das war in einer Zeit, wo man den „Bürgermeister“ Cicero und „Schultheißen“ festhielt und zu den absonderlichsten Vorstellungen von der Verfassung gelangte, schon ein großer Fortschritt. Die Erklärung war allerdings zunächst grammatisch, aber nur soweit dies das richtige Verständnis erforderte. Dazu gab er auch kurze Sacherklärungen*) und legte auf die klare Auffassung des Inhalts großes Gewicht. Diese Methode, über welche er selbst in der Dedication des Cicero (S. XLIII—XLVII.) und in der Vorrede zu dem Ovidius von Fischer Auskunft gegeben hat, ist von seinem Schüler Bauer, der ihm eilf Jahre sehr nahe gestanden hatte, in der Schrift de formulae ac disciplinae Ernestianae indole vera (Lips. 1782) sehr ausführlich, aber nicht eben klar und lichtvoll beschrieben. Der Erfolg war ein günstiger, wie schon das Sprichwort „Thomaner, gute Humanisten, schlechte Christen“ beweist, welches Fischer beim Antritte seines Amtes im Jahre 1751 mit der Bemerkung anführt, er wolle das Lob bewahren, dem Tadel aber mit aller Macht entgegenarbeiten. Uebrigens kann sich derselbe nur auf die Milde und Nachsicht beziehen, mit welcher Ernesti die Disciplin handhabte. Schon bei dem Unterrichte ließ er die Schwächeren und Trägeren ziemlich unbeachtet und kümmerte sich nur um die Besseren. Dem Uebermuthe sah er leicht durch die Finger und mochte vieles, was vorfiel, nicht wissen oder stellte sich wenigstens so. Jedenfalls gebührt ihm das Verdienst, die Thomasschule zu einer Pflanzstätte gründlicher Studien erhoben und viele Jünglinge für den ernsten Dienst der Wissenschaft geweckt und vorbereitet zu haben.

Bei aller Vorliebe für die Humanitätsstudien hat Ernesti die übrigen Unterrichtsgegenstände nicht unbeachtet gelassen und zu diesem Behufe die Initia doctrinae soli-

*) Solchem Zwecke sollte auch die Clavis Ciceroniana dienen, die seit 1739 sechs Auflagen und mehrere Nachdrücke erlebt hat.

dioris auf Gesners Antrieb bearbeitet, die er nicht nur selbst bei seinem Unterrichte zu Grunde legte, sondern die auch in Sachsen und Hannover als Schulbuch eingeführt und außerdem von vielen Schulmännern benützt wurden. 1736 erschien die erste Ausgabe, 1742 die zweite, 1750 die dritte, in welcher behufs akademischer Vorlesungen eine Uebersicht über das ganze Gebiet der Philosophie gegeben wurde; 1758 die vierte, 1769 die fünfte, 1776 die sechste und 1783 die siebente; bei der dritten waren die initia rhetorica angehängt. Es ist ein bekanntes Witzwort von Musgrave, daß an dem ganzen Buche der Titel das schlechteste sei, weil solidus weder in solcher Bedeutung gebräuchlich ist noch die Anwendung des Comparativs zulässig erschien (Ruhnken. ad Muret. I. S. 13). Die Reinheit und Eleganz der Darstellung selbst in der Behandlung so spröder Stoffe lag E. besonders am Herzen, und darin zeigte sich bei jeder neuen Ausgabe die ängstlich bessernde Hand. Nur wo Kunstausdrücke nicht zu umgehen waren, wagte er den Gebrauch eines schlechten oder neuen Wortes. Das Buch enthält Arithmetica und geometriae elementa; also eine Beschränkung der mathematischen Disciplinen, welche auch in neuester Zeit von einzelnen ausgezeichneten Schulmännern dringend empfohlen worden ist. Es folgen dann die initia philosophiae in fünf Theilen: 1) Metaphysica psychologiam, ontologiam et theologiam naturalem complexa; 2) dialectica; 3) moralis pars ius naturae et ethicam complexa; 4) politica, welche Abtheilung erst in späteren Ausgaben hinzukam; 5) physica, den Schluß machen die besonders paginirten initia rhetorica. Daß er in der Schule nur bis zur Dialektik zu gehen pflegte, ist bereits oben erwähnt; bei der Physik beschränkte er sich mehr auf geschichtliche Mittheilungen, wie er auch wohl eine Uebersicht über die Geschichte der alten Philosophie als Text zu den lateinischen Stilübungen zu geben pflegte. Sonst wird in den philosophischen Disciplinen jede Hinweisung auf das Christliche vermieden und manches herbeigezogen, worüber man den Kopf zu schütteln alle Veranlassung hat. Aber gerade einer dieser in einem Schulbuche bedenklichen Abschnitte lehrt uns Ernesti's pädagogische Grundsätze über die Erziehung der Kinder kennen, ich meine das Kapitel de cura subolis S. 603 ff. Nachdem er hier über die Zeugung der Kinder gesprochen, wendet er sich §. 222 zu der cura educandi, die von der Geburt beginnen müße. Die erste Sorge ist eine angemessene leibliche Pflege. Die Mütter sollen selbst stillen und ihre Kinder nicht lacte libidinosae meretriculae aufziehen lassen, wodurch infantibus libidines instillantur. Jede schädliche Gewöhnung müße man von Jugend an von dem Kinde fern halten und darum auch dasselbe in gremio potius suo quam ancillae erziehen. Denn abgesehen von der Sorglosigkeit der Dienstboten, die selbst Körperbeschädigungen öfter verschulden, werden die Kinder in hujusmodi hominum consortio non fabulis modo et erroribus superstitionibusque plebeiis, quae aut numquam aut difficillime depelluntur ex animis, sed etiam pravis cupiditatibus vitiisque imbuuntur et ad lasciviam impudentiamque quasi erudiuntur. Fürsorge für die Kinder von Seiten der Eltern sichern ihnen deren Liebe, für deren Erwerbung er §. 226 ff. verschiedene Mittel angiebt. Bei Geboten und Verboten fordert er Angabe der Gründe (§. 229), nam natura ita comparati sumus, ut inviti obediamus, nisi rationes afferantur, ut persuasi potius quam coacti facere imperata videamur; et ubi res vetantur, quae gratae pueris sunt, iubentur autem, quae ingratum sensum afferunt, facile suspicio incidit aut inique secum agere parentes aut parum sapienter: quorum utrumque auctoritatem imminuit. Gleichartige Behandlung der Kinder wird dringend empfohlen und vor der mit Milde und Freundlichkeit wechselnden Strenge und Härte gewarnt (§. 232). Auch für den ersten Unterricht giebt er einige Anweisungen, wovon ich hervorhebe, ut nihil temere credant, nisi cuius ipsis explicetur ratio, in omnibus rebus rationem requirant, nihil temere affirment aut negent aut agant, cuius non reddere probabilem aliquam rationem possint, oder weiter unten ne meros sonos et verba inania mandare cogas: quod qui faciunt, non homines, sed picas et psittacos loquaces efficiunt, wobei er des gedankenlosen Herplapperns von Gebeten

nicht vergißt. Sorgfalt in Wahl der Lehrer (234) und in der Wahl des künftigen Berufs (235) wird verständig besprochen und zuletzt auch in Beziehung auf die Bildung des Herzens Ehrliebe, Sparsamkeit und Wahrhaftigkeit hervorgehoben. Die Zucht findet er nicht in der Strenge oder gar Härte; ea demum vera disciplina est, quae et sensum honesti a natura insitum acuit et institutis apte excogitatis ad virtutis amorem studiumque adducit (242). Dies möge zugleich als eine Probe des Buches dienen, das jetzt leider ziemlich vergessen zu sein scheint und doch nicht bloß seiner Darstellung wegen, sondern auch wegen der Behandlung einzelner Partieen z. B. der Rhetorik und der Logik Beachtung verdient.

Wie sehr man in seinem engeren Vaterlande Ernesti's Bedeutung zu schätzen wußte, geht daraus hervor, daß er im Jahre 1773 die „erneuerte Schulordnung für die Chursächsischen drei Fürsten- und Landschulen" und die „erneuerte Schulordnung für die lateinischen Stadtschulen der Chursächsischen Lande," die bis zum Jahre 1835 fast ungestört bestanden hat, auszuarbeiten den Auftrag erhielt, die beide Zeugnis geben von seiner pädagogischen Einsicht. Eine eingehendere Beurtheilung derselben gehört zu einer geschichtlichen Entwickelung des Schulwesens in Sachsen. Vergl. Stallbaum, die Thomasschule zu Leipzig (1839), S. 74 ff. **Eckstein.**

Erneuerung, s. Taufgnade.

Ernst, s. Erzieher.

Errichtung und Erhaltung der Schulen. Die Errichtung von Schulen geht in der Regel zunächst von der Werthschätzung oder Unentbehrlichkeit gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten aus, die von einzelnen Individuen gleichzeitig auf eine Anzahl andrer übertragen werden. So weit wir die Geschichte überblicken können, ist allenthalben das freie, private Schulwesen älter als das geordnete, von größeren Gemeinschaften nach festen Principien geleitete; nirgend ist die Schule ursprünglich bloß Aushülfe für die Familie oder allgemeine Ergänzung ihrer Wirksamkeit. Was die Eltern nicht etwa nur gewußt und durchgemacht haben, sondern wirklich wissen, pflegen und üben, das übertragen sie auch, insofern es nicht einer ihnen bereits fern liegenden Vorübung bedarf, leicht und sicher auf ihre Kinder, ohne irgendwie das Bedürfnis zu spüren, diese Uebertragung fabrikmäßig in Massen zu bewerkstelligen. Auch beschäftigt die Jugend in einfachen Verhältnissen leicht sich selbst und giebt wenig Veranlassung nach solcher Aushülfe zu suchen. Es scheint sogar, wenn man an die Prophetenschulen der alten Hebräer, an die Dichterschulen der Homeriden, die Katechetenschule zu Alexandria und die Klosterschulen des frühesten Mittelalters denkt, als ob Schulen für Erwachsene früher aufzutreten pflegten, als Schulen für Kinder. Lesen und Schreiben lernten vielleicht Jahrhunderte hindurch nur Erwachsene oder heranwachsende Jünglinge, bis es endlich schon im alten Athen das Element des ersten Jugendunterrichtes wurde. Es ist um so natürlicher, daß gerade an die Künste der Schrift sich das erste allgemeinere Schulwesen anlehnen mußte, da mit der allgemeineren Verbreitung dieser Künste zugleich das Leben umgestaltet, die Verhältnisse des Verkehrs vermannigfacht, der Werth der Zeit erhöht, der Raum für harmloses Kindertreiben verengt wurde. Diese Verhältnisse zeigt das Städteleben des späteren Mittelalters wie das alte Rom und Athen. Bei der Regsamkeit des öffentlichen Lebens, wie wir sie in diesen Perioden vorfinden, ergiebt sich fast von selbst die Aufsicht des Staates über das Schulwesen und damit bereits ein Uebergang zu der Errichtung von Schulen durch den Staat oder die Gemeinde.

Der fernere Schritt, daß der Staat versucht, sich des ganzen Schulwesens zu bemächtigen, indem er, wie Napoleon that, die Errichtung von Schulen zum Monopol macht, oder, wie es in Deutschland geschieht, jeden Bürger zwingt, gewisse, von ihm errichtete Schulen durchzumachen, gehört wesentlich der neuesten Zeit an. Denn die öffentliche Erziehung der alten Dorier in Kreta und Sparta steht nicht nur vereinzelt da; sie ist auch zunächst nur als Consequenz des auf die Spitze getriebenen Princips

politischer Gemeinschaft und als eine Folge des Communismus der Männer in Verbindung mit dem gespanntesten Streben nach Kriegstüchtigkeit zu betrachten.

In Athen, wie wohl in den meisten andern griechischen Staaten, wurden auf öffentliche Kosten die Gymnasien gebaut und unterhalten: weitläufige Gebäude, in denen sich außer den Haupttheilen, der Palästra (Ringschule) und dem Dromos (Laufbahn) noch geräumige Hallen und Säle, Bäder und Gartenanlagen, Tempel, Speisewirthschaft und Wohnung für ein zahlreiches Personal befanden. Während diese den Uebungen der Erwachsenen dienten, war die Palästra im engeren Sinne, eine kleinere Anlage, bei der der Dromos fehlte, speciell den Uebungen der Knaben gewidmet. (Ueber die bauliche Einrichtung dieser Anstalten und das Leben, das in ihnen herrschte, vgl. Petersen, das Gymnasium der Griechen nach s. baul. Einrichtung, Hamburg 1858). — Das Amt eines Gymnasiarchen war eine Leiturgie (halbfreiwillige Geldleistung reicher Bürger und Metöken für öffentliche Zwecke), die wenig mit dem Unterricht zu thun hatte. Er mußte die Kosten öffentlicher Feste in den Gymnasien bestreiten und die dabei auftretenden Kämpfer unterhalten und im Fackellauf einüben lassen. Erst in der Zeit der römischen Kaiser kommen in Athen Gymnasiarchen vor, welche die Uebungsschulen zu beaufsichtigen hatten. Dies war vielmehr das Amt der Sophronisten, die, aus jedem der zehn Stämme einer, vom Volke gewählt wurden und täglich eine Drachme (etwa doppelten Taglohn) Sold erhielten. Die eigentlichen Lehrer der Gymnastik waren die Pädotriben, von denen wir gewiß mehr wüßten, wenn ihre Stellung nicht eine höchst unbedeutende gewesen wäre. Sie konnte es auch sein, da das eigentlich erziehende Element in den athenischen Gymnasien und Palästren die Oeffentlichkeit selbst war. Vermuthlich hatten die Pädotriben Wohnung in der Palästra; für einen Theil des Schulgeldes mußten die Phylen (Stämme) aufkommen. Letzteres gilt auch für den Unterricht in der Musik; dagegen waren die Schulen der Grammatisten Privatanstalten, in denen jeder für den Unterricht im Lesen und Schreiben selbst bezahlte, wie viel? wissen wir nicht. Manches deutet darauf hin, daß auch ihre Stellung eine sehr untergeordnete war. Dagegen ließen sich die Sophisten und Redner, welche heranwachsende junge Männer für das öffentliche Leben vorbereiteten oder in die höheren Wissenschaften einweihten, für ihren Unterricht sehr bedeutende Summen bezahlen; später sank dieser Lohn allmählich und zuletzt trat auch hiefür Staatsgehalt ein. (Vergl. hiezu Böckh's Staatshaushaltung der Athener I. 133 ff., 256, 494 ff.). — Wie die hellenischen Republiken sich bewogen fanden, die physische, ästhetische und sittliche Elementarbildung des einzelnen Bürgers zu fördern, was darüber hinaus gieng, sich selbst zu überlassen: so waren es die glänzenden Höfe der Nachfolger Alexanders, die das höhere Studium systematisch förderten und den großen Haufen verwildern ließen. In diesem Sinne sind namentlich die alexandrinischen Anstalten, die ältesten Vorbilder für Akademieen und Universitäten, aufzufassen. In ein neues Stadium trat das Schulwesen in Rom. Zwar kümmerte sich hier der Staat noch weniger um den Unterricht in wissenschaftlichen Dingen als in Griechenland; allein durch das Zurücktreten der Gymnastik und Musik fanden die Schulen der Literatoren (Grammatisten, Elementarlehrer) Raum und traten trotz ihrer Jämmerlichkeit mehr in den Vordergrund des Erziehungswesens. Sie waren Privatanstalten für Vermögende, über deren Erhaltung wir nichts sicheres wissen, als daß die Lehrer am Minervafeste ein Geschenk erhielten; außerdem bestand wohl ein kärgliches Schulgeld. Die Lehrer lebten und unterrichteten in Dachstuben und brachten sich kümmerlich durch, auch wenn sie, wie Valerius Cato, gelehrte Männer waren. Orbilius soll ein Buch geschrieben haben über das Unrecht, das die Lehrer von den Eltern ihrer Schüler zu erdulden hätten. (Vgl. hiezu Bernhardy, Grundriß der römischen Literatur, 3. Bearb. S. 43 ff.). Gegen Ende der Republik hob sich mehr und mehr das höhere Schulwesen. Außer Lesen, Schreiben und Rechnen, was der literator bot, lernte man beim literatus (Grammatiker im Sinne der Alten, d. h. Literaturkundiger, Philologe) die lateinische und griechische

Literatur kennen, trieb philologische Studien und verband hiemit nicht selten rhetorische Uebungen. Im ersten Jahrhunderte der Kaiserzeit nahmen die Elementarschulen fortdauernd an Bedeutung ab, während die Schulen der Grammatiker (literati), von denen sich wieder die der Rhetoren bestimmter absonderten, mehr und mehr an Zahl, Bedeutung und Ansehen stiegen. Sie verbreiteten sich nicht nur über ganz Italien, sondern fanden namentlich auch in Gallien eifrige Pflege. Mehr und mehr nahmen die Schulen der Grammatiker einen unsern Gymnasien ähnlichen Charakter an, während die Hörsäle der Rhetoren gleich denen der späteren mittelalterlichen Universitäten von wüsten Disputationen und Declamationen und dem Beifallsgeschrei der Studenten widerhallten. Alle diese Schulen waren lange Zeit reine Privatanstalten. Während jedoch der Staat noch im Jahre 91 v. Chr. durch ein censorisches Edict und schon früher durch einen Senatsbeschluß die Rhetoren vertrieb, gab Kaiser Vespasian ihnen ansehnliche Gehalte und Hadrian stiftete ein Athenäum. Dies war die erste Staatsschule, welche nach den alexandrinischen Stiftungen auftrat, wie jene dem Glanz des Hofes dienend; nur daß in Alexandria ernste Wissenschaften in der ergiebigsten Weise gepflegt wurden, während es sich in Rom um Popularisirung und declamatorische Darstellung des Wissens handelte. Aus dem erwähnten censorischen Edict geht übrigens hervor, daß in früheren Zeiten schon der Staat sich wenigstens um die errichteten Schulen bekümmert und daß er ein Aufsichtsrecht in Anspruch genommen hatte. Es heißt nämlich bei Suet. de claris rhetor. I.: „Unsre Vorfahren haben festgesetzt, was sie wollten, daß die Kinder lernen, und in welche Schulen sie gehen sollten. Diese Neuerungen, welche gegen die Gewohnheit und Sitte der Vorfahren sind, können wir weder billigen noch für recht halten.“ Warum die kolossale Weltmacht Roms sich zu einer Zeit, wo doch wissenschaftliches Interesse angeregt war, doch nicht veranlaßt fand, Schulen in durchgreifender Weise zu errichten, erklärt sich aus dem einfachen Umstande, daß die verhältnismäßig geringe Zahl der herrschenden Familien in ihrem überschwenglichen Reichthum genug anderweitige Bildungsmittel besaß, und daß vor dem Auftreten des Christenthums kein Mensch sich veranlaßt fand, zu den gedrückten Schichten des Volkes in ein andres Verhältnis als in das des bevorzugten Herrschers zu treten.

Wie das Christenthum für die Pädagogik überhaupt Epoche machte, so auch insbesondere für die Puncte, welche uns hier beschäftigen. Freilich war es weit davon entfernt, sofort eine allgemeine Errichtung von Schulen ins Leben zu rufen. Es bedurfte derselben zunächst nicht; am wenigsten der Schulen für äußere Fertigkeiten, für menschliche Künste und Wissenschaften. Dies alles sollte sich vielmehr, wie im Leben, so in der Schule an einen einzigen Mittelpunct, an das Bekenntnis des Glaubens an Christum und seiner erlösenden Bedeutung anschließen. War in der heidnischen Zeit das Schulwesen selbst in der Erziehung eine Nebensache, ein äußerliches Mittel zu äußeren Zwecken gewesen, während der Schwerpunct der Erziehung im öffentlichen Verkehr lag, so entstand nun langsam aber unaufhaltsam ein ganz neues Schulwesen; ein solches, das einen bestimmten Lebensinhalt hat und sich mit der Familie in die Aufgabe der eigentlichen Erziehung theilt. Vorgebildet war dasselbe in dem Katechumenat des apostolischen Zeitalters, um seitdem für immer Vorbild und Ideal christlichen Schulwesens zu bleiben. Allein nicht nur gieng jenes zunächst nur Erwachsene an, sondern es verschwand auch wieder, bevor eine dauerhafte Ausdehnung desselben auf die christliche Jugend eintrat, und seitdem kannte die Kirche bis in die neueste Zeit hinein nur unvollkommene Versuche ein solches Schulwesen wahrhaft allgemein durchzuführen, während die uralte Art der rein weltlichen, speciellen Lebensbedürfnissen dienenden Schulen sich stets aufs neue wieder geltend machte.

Warum weder im christlichen Abendlande noch auch im Morgenlande anfangs die Kirche ein Schulwesen organisirte, zeigt Palmer, Päd. 2. Aufl. S. 12 ff. u. S. 415. Namentlich waren ursprünglich die Klöster nichts weniger als Bildungsanstalten; sie waren vielmehr zunächst nur Rettungsanstalten der einzelnen in ihnen sich bergenden

Seelen und sie erzogen höchstens wieder für das Mönchsleben selbst. Weder die ursprüngliche Regel des heil. Benedict von Nursia noch selbst Hrabanus Maurus machen hievon eine Ausnahme. Es gab bei den Klöstern Schulen, sogar sehr berühmte Schulen, wie die zu Fulda; allein sie bildeten nur einen Theil der Geistlichkeit zu einer dürftigen Kenntnis der Grammatik heran und erzielten im günstigsten Falle tüchtige Computisten, d. h. Männer, welche im Stande waren, die beweglichen Feste nach astronomischen Regeln zu berechnen und den kirchlichen Kalender in Ordnung zu bringen. Auch die Beschäftigung mit der hl. Schrift und den Kirchenvätern war mehr Sache des Privatstudiums Einzelner, die einen lebhaften Trieb dazu fühlten, als schulmäßige Einrichtung. — Der Mann, welcher zuerst den Gedanken faßte, Schulen als allgemeine Bildungsstätten für das Volk zu schaffen, war Karl der Große. Zwar wandte er sich zunächst nur an Klöster und Bisthümer, um sie zur Errichtung von Schulen zu veranlassen; allein es ist kaum zu bezweifeln, daß dieser Riesengeist dabei den Plan einer systematischen Volksbildung vor Augen hatte. Dieser Gedanke eines christlichen Herrschers bildet den hellsten Gegensatz gegen das Verfahren heidnischer Monarchen, die ihren Hof mit dem Glanz raffinirter Cultur umgaben, ohne sich um das Volk zu kümmern. Es ist damit ein Princip gegeben, das im Alterthum nur die Republiken kannten und das erst die neueste Zeit vermittelst durchgreifender Organisation des Schulwesens zu verwirklichen begonnen hat. Freilich bleibt der große Unterschied, daß Karl der Große zunächst nur an die Bildung der Geistlichkeit denken und nicht direct Volksschulen errichten konnte; allein daß er dabei nicht etwa, wie es leider wirklich eintrat, die Kluft zwischen Geistlichkeit und Volk vollständig machen, sondern vielmehr nur kräftige Mittelpuncte zur allmählichen Ausbreitung der Bildung gewinnen wollte, liegt theils im allgemeinen Charakter seiner Regierung, theils ergiebt es sich aus bestimmten Andeutungen (s. Heeren, Gesch. des Stud. der class. Liter. S. 106 A. 8; Launoy de scholis celebr. ed. Fabric. S. 6 u. 7. Vgl. auch Palmer, ev. Päd. S. 415 ff.). Zwei Puncte sind es, die wir in dem Verfahren Karls des Großen besonders hervorheben müßen: einmal, daß er den Versuch macht, die Errichtung und Erhaltung der Schulen, die bisher in freier Weise hie und da bei Bisthümern und Klöstern bestanden hatten, von oben herab zu organisiren; sodann, daß in seinen Anordnungen zum ersten Mal die weltliche Gewalt die Initiative ergreift und durch Vermittlung der geistlichen gemeinsame Zwecke zu erreichen sucht: denn die Ausbreitung und Vertiefung des Christenthums, die Karl besonders durch die Schulen fördern wollte, war ihm eben so sehr politischer als religiöser Zweck. Die Schwachheit seiner Nachfolger ließ nicht nur diese Pläne, sondern auch ein ferneres Project Karls, an drei Puncten seines Reiches Universitäten (scholae publicae) zu errichten, vollständig fallen (Launoy S. 9). Die einzige sichtbare Folge der Bestrebungen Karls war daher eine kräftige Anregung des Schulwesens, die namentlich auch für Deutschland wichtig wurde. Solche Anregungen und wieder Erschlaffungen folgten nun durch die ganze Zeit des früheren Mittelalters, ohne daß an den Principien etwas geändert wurde. Zwar traten zu den Klosterschulen und den bischöflichen Domschulen noch die Stiftsschulen hinzu, zu deren Einrichtung die nach der Regel des Bischofs Chrodegang von Metz seit 750 vereinigte Kathedralgeistlichkeit, die canonici, verpflichtet wurden; allein auch diese brachten es zu keinem geregelten Bestand. Blüte und Verfall hieng stets an der Persönlichkeit der Bischöfe und der angestellten Lehrer (scholastici); das Einzige, was sich änderte, war, daß unter allem Wechsel denn doch einerseits die Zahl solcher Schulen sich stets vermehrte, andrerseits ihre Leistungen sich wenigstens regelten, wenn auch nicht beständig hoben. Es ist hier nicht unsre Sache, die innere Entwicklung dieser Schulen zu verfolgen. Vielmehr sind noch zwei durchaus neue Momente in der Errichtung und Erhaltung der Schulen zu erwähnen, die sich besonders im späteren Mittelalter geltend machten. Sie sind von sehr verschiedener Art: das directe Eingreifen der päbstlichen Gewalt und die Thä-

tigkeit der städtischen Magistrate. Ersteres Moment knüpft sich unzertrennlich an die Entstehung der Universitäten, letzteres an die der ältesten Bürgerschulen.

Die Entstehungsgeschichte der Universitäten, so sehr dieselben gegenwärtig neben allen andern Schulen eine Sonderstellung einnehmen, ist dennoch für unsre Frage von Interesse. Das frühere Mittelalter besaß im Grunde fast völlige Freiheit des Unterrichts. Nicht nur, daß die geistlichen Schulen ganz von der Persönlichkeit ihres jedesmaligen Lenkers abhiengen; es stand auch nichts der Errichtung weltlicher Schulen im Wege, sobald sich erst Lehrer und Lernende für dieselben fanden. So entstanden denn endlich im 12. Jahrhundert, als namentlich in Italien und Frankreich das Städteleben bereits kräftig entwickelt und wissenschaftlicher Sinn rege geworden war, die großartigsten Schulen für Rechtswissenschaft, Medicin, Theologie gleichsam von selbst und ohne Antrieb irgend einer Behörde; so die medicinische Hochschule zu Salerno, die bereits seit Jahrhunderten aus wenig bekannten Anfängen sich entwickelt hatte, als sie endlich durch König Roger von Sicilien privilegirt wurde (vgl. Meiners, histor. Vergleich. des Mittelalters II. 413 ff.); so die juristische Schule zu Bologna, die durch die Bemühungen des gelehrten Irnerius um das römische Recht ihren ganzen Ruf erhielt; so namentlich auch Paris, das für die Folgezeit am wichtigsten wurde.

Zwar bestand gerade in Paris eine gewisse Beschränkung der Lehrfreiheit durch die Gewalt des Kanzlers von Notre-Dame, dem die Ertheilung von Concessionen („licentia," der erste Ursprung des später in einen akademischen Grad umgewandelten Licentiates, vgl. Théry, hist. de l'éducation en France, Paris 1858, I. 253) zustand; allein trotz dieser Gewalt und im Kampfe mit ihr gewann die entstehende Universität ihren Bestand. Das ganze 12. Jahrhundert hindurch blühten in Paris Schulen, welche berühmte Gelehrte, wie Abälard, auf eigne Faust errichteten. Allmählich erhielt die Gesammtheit dieser höheren Schulen Corporationsrechte und Privilegien (vgl. hierüber Meiners a. a. O. S. 474 ff.; Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich, S. 27 ff.; Théry, hist. de l'éduc. I. 260 ff.). Entscheidend wurde namentlich, daß zu den von Philipp August und den früheren Königen ertheilten Privilegien im Anfange des 13. Jahrhunderts päbstliche hinzutraten, namentlich im Jahre 1209 das Recht sich selbst eine Lehrverfassung zu geben. Durch allmähliche Ausbildung dieser Privilegien, meist bei Gelegenheit von Streitigkeiten mit dem Kanzler oder der Stadt, erhielt die Universität jene eigenthümliche Stellung, durch die sie ein Staat im Staate wurde und nur vom Pabst direct abhängig blieb. — Da nun nach dem Muster von Paris direct oder indirect alle späteren Universitäten des europäischen Nordens, namentlich die deutschen, eingerichtet wurden, so anticipirte man hier bei der Gründung selbst jene Privilegien, die dort allmählich in Kraft getreten waren, namentlich aber bedurfte es zu jeder Gründung einer eigentlichen Universität der päbstlichen Bestätigung. Die zur Erhaltung der Universität nöthigen Mittel floßen aus den verschiedensten Quellen. In ihrer Vorgeschichte, als ganz freie Anstalten, bestanden sie natürlich nur durch das Honorar, das nicht einmal geregelt war, sondern von den Vermögensverhältnissen der Studirenden abhieng (Meiners a. a. O. S. 499). Weiterhin hatte, wie v. Raumer bemerkt (Gesch. der Päd. IV. S. 10), jede Universität ihre eigne Finanzgeschichte. Zu der Befreiung von Abgaben gesellten sich fürstliche Schenkungen; der Pabst wandte ihnen die verschiedenartigsten geistlichen Einkünfte zu; private Stiftungen und Schenkungen blieben nicht aus. Zur Errichtung einer Universität ergreift in der Regel der Landesherr durch Schenkungen und Stiftungen die Initiative. Er wendet sich sofort an den Pabst, der in einer Bulle die Bestätigung ertheilt und einen Kanzler der Universität ernennt. Häufig trat in Deutschland noch eine kaiserliche Bestätigung hinzu. (Vgl. v. Raumer, a. a. O. S. 11 ff.). —

Was die Stadtschulen des Mittelalters betrifft, so entsprangen diese unmittelbar aus dem Bedürfnisse des täglichen Lebens. Seit das Städtewesen sich entwickelt, Handel und Gewerbthätigkeit sich allenthalben verbreitet und Selbstregierung der bedeuten-

deren Städte begonnen hatte, mußte hier natürlich die Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen einen hohen Werth erreichen, während andrerseits unter der großen Masse der Kleriker und Studenten Lehrkräfte in reichlicher Anzahl, wenn auch von mittelmäßiger Qualität sich darboten. So war durch Nachfrage und Angebot der Markt für Kenntnisse gegeben, den die Bürgerschulen bildeten. Hier handelte es sich weder darum, eine Generation planmäßig auf eine höhere Stufe zu heben, noch um Ausbreitung christlicher Erkenntnis, noch um Ergänzungsanstalten der Familienzucht: Lesen, Schreiben, Rechnen, und mit Rücksicht auf die Bekleidung städtischer Aemter die Anfangsgründe des Latein waren die Gegenstände, um deren willen die Schulen hauptsächlich errichtet wurden; daß dabei religiöse Unterweisung, namentlich aber Gesang zu kirchlichen Zwecken mit gepflegt wurde, verstand sich meist von selbst, um so mehr, da die Lehrer Geistliche waren. Ausnahmen hievon kamen freilich vor, wie zu Lübeck und Braunschweig, wo durch einen Vergleich der Geistlichkeit mit der Bürgerschaft ausdrücklich festgesetzt wurde, daß in den zu errichtenden „Schriefscholen" nur das deutsche Lesen und Schreiben und nichts anderes gelehrt werden dürfe. Es war aber gerade die Geistlichkeit, die im Interesse der Domschule diese Beschränkung forderte, und es steht zu vermuthen, daß auch die Kinder aus diesen Schreibeschulen zu den Dienstleistungen in der Kirche herangezogen und mit dem Chor der Domschule vereinigt wurden. Die Lübecker Schule entstand schon im Jahre 1161, woraus hervorzugehen scheint, daß diese Art von Bürgerschulen älter ist, wenigstens für Norddeutschland, als jene lateinischen Schulen, welche sich auf ähnliche Weise in den Städten entwickelten und die Vorbilder der späteren Gymnasien wurden. Die Errichtung aller dieser Schulen war auch im späteren Mittelalter eine ganz freie, wo sie nicht durch bestehende Rechte Dritter eingeschränkt wurde; allein letzteres war an den meisten und bedeutendsten Orten der Fall. Außer den oben erwähnten Kloster-, Dom- und Stiftsschulen war mit der Zeit fast bei jeder bedeutenderen Kirche eine Schule eingerichtet, die der Pfarrer entweder selbst hielt oder durch einen Gehülfen besorgen ließ: die Parochialschule. Sie war wie die andern geistlicher Art und lehrte Latein. Alle diese Schulen nun waren vor und nach für ihren Bezirk privilegirt, ein Verfahren, auf das eben so sehr die hierarchische Verfassung der Kirche als der feudale Geist des Staates und die Neigung zum Zunft- und Innungswesen hingewirkt hatte. Das Recht eine Schule zu halten wurde als ein Lehen betrachtet und befand sich, einerlei ob eine nennenswerthe Schule bestand oder nicht, in bestimmter Hand; es war dem scholasticus oder parochus durch die zuständige, ursprünglich stets geistliche Behörde verliehen und dieser betrachtete jede anderweitige Stiftung von Schulen als einen Eingriff in seine Rechte. Auch war es für ihn eine Geldfrage, da er nicht nur lediglich auf das Schulgeld angewiesen, sondern oft sogar noch zu allerlei Abgaben für seine Berechtigung verpflichtet war. Es blieb daher den Magistraten, die das Bedürfnis der Errichtung einer Bürgerschule fühlten, kein andrer Weg übrig, als mit den geistlichen Behörden einen Vergleich zu machen oder das Lehnsrecht über die Einsetzung des scholasticus auf irgend eine Weise an sich zu bringen. In manchen Fällen wurde eine Erlaubnis zur Errichtung der neuen Schule vom Pabst oder vom Erzbischof eingeholt (Ruhkopf, S. 84 ff.). Es scheint, daß im Laufe des 14. und 15. Jahrhunderts die meisten Städte sich diese Rechte erwarben; namentlich wurden im 15. Jahrhundert in sehr vielen Städten lateinische Schulen errichtet, zu denen der Magistrat den Rector ernannte, der sich alsdann selbst seine Gehülfen wählte. Die Form dieser Ernennung ist in der Regel die eines Contractes auf ein oder mehrere Jahre mit jährlicher oder halbjährlicher Kündigungsfrist. Eine Dotirung findet nur bei wenigen der bedeutendsten unter diesen Schulen statt; das Einkommen bildet das Schulgeld, zu dem sich allmählich kleine Gehalte gesellen. Das Lagerbuch der Stadt Duisburg enthält (nach einer Mittheilung, die ich der Güte des Hrn. Oberlehrer Köhnan verdanke) eine ziemliche Reihe solcher Contracte. Im Jahre 1425 kommt die Stadt mit „Meister Niclas, Schulmeister," dahin überein, daß jedes Kind demselben halbjährlich

5 köln. Albus (etwas über 1 Sgr.) bezahle. Er verpflichtet sich auf 3 Jahre mit jähriger Kündigungsfrist; auch erhält er 10 schwere rhein. Gulden geliehen, die er aber bei seinem Wegzuge zurückerstatten muß. Außerdem pflegten den Rectoren mancherlei Naturallieferungen u. dgl. zugewendet zu werden. Im Jahre 1475 kommt in Duisburg eine Pensionirung vor mit 8 fl. jährlich. In der Regel aber und namentlich im Anfang des 16. Jahrhunderts wechseln die Rectoren mit einer Schnelligkeit wie heutzutage etwa die Theaterunternehmer in mittleren Städten.

Die Reformation mit ihrem ungeheuren Einfluß auf die innere Gestaltung des Schulwesens änderte an den Rechtsverhältnissen über Errichtung und Erhaltung der Schulen zunächst wenig. Zwar giengen natürlich in den protestantischen Ländern die Rechte des Pabstes auf den Landesherrn über und die städtischen Magistrate erhielten theils freiere Hand, theils dringendere Veranlassung zur Errichtung neuer und Verbesserung der alten Schulen; allein große Veränderungen traten erst ganz allmählich ein. Die wichtigsten Veränderungen, die im Laufe der nächsten Jahrhunderte sich vollziehen, sind einerseits die allgemeine Verstärkung der Centralgewalt, die mit Ausnahme Englands in sämmtlichen europäischen Ländern vorgeht, andererseits die Entstehung des Volksschulwesens im engeren Sinne. Was die großartige Ausbreitung der Jesuitenschulen betrifft, so bringt dieselbe für unsre Frage kein wesentlich neues Moment, da die Orden schon im Mittelalter das Recht besaßen Schulen zu errichten, das nur in neuerer Zeit mehr von der Einwilligung des Landesherrn abhängig wurde.

Die Erhöhung der Centralgewalt lag im Zeitgeist. Als Luther in seinem Feuereifer für Errichtung der Schulen sich an den Adel deutscher Nation und an die Städte wandte, lag ihm der Gedanke nahe, ohne schon zum System ausgebildet zu sein, daß die Obrigkeit das Recht und die Pflicht habe, allgemeinen Schulbesuch zu erzwingen. In Frankreich erlaubte sich Franz I. Eingriffe in die vormals so eifersüchtig bewachten Rechte der Universität durch Errichtung des collége de France nach dem Muster des collége des trois langues zu Löwen. Die zähe und trotzige Widerstandskraft der Corporationen des Mittelalters war bereits erlahmt. Die Humanisten hatten durch Vermengung der Zustände des Alterthums mit denen der damaligen Zeit nicht wenig dazu beigetragen, Ideen aufzubringen, die zu gleicher Zeit revolutionär im Princip waren und factisch die Allgewalt der Fürsten stärkten. Doch lassen wir die politische Frage der allgemeinen Geschichte und wenden uns zu den Erscheinungen, die das Schulwesen betreffen. Einer der ersten größeren Acte der Reformation war der Erlaß einer Schulordnung für Sachsen, der alsbald in den verschiedensten Ländern Nachahmungen folgten. Woher auf einmal diese Erscheinung? Man begnügt sich häufig, sie auf den mit der Reformation neu erwachten Eifer für das Schulwesen zurückzuführen. Allein es drängt sich leicht die Frage auf, warum das alles nicht in freier Weise geschehen konnte? Warum kehrte nicht ein jeder vor seiner eigenen Thür, wie man bisher gewohnt war? Es läßt sich in keiner Weise übersehen, daß außer dem erhöhten Eifer für das Schulwesen auch ein Eifer für Organisation an sich vorhanden war, Neigung zur Organisation von oben herab und Empfänglichkeit für sie. Und dieser letztere Zug ist es, der seitdem bis auf unsre Tage stetig zugenommen, vielleicht aber für Deutschland seinen Culminationspunct erreicht hat, während der Eifer für das Schulwesen den mannigfachsten Schwankungen unterworfen blieb. In der ersten schwungvollen Zeit der Reformation traf freilich beides zusammen; auch war es damals nach dem plötzlichen Zusammenbrechen der kirchlichen Auctorität nur zu natürlich, daß man sich an die staatliche um so enger anschloß. Was sind nunmehr die neuen Erscheinungen, die auf Errichtung von Schulen Einfluß haben? Durchblättern wir die Reihe der von Vormbaum herausgegebenen evangelischen Schulordnungen, so finden wir zahlreiche Anordnungen, die früher theils gar nicht theils nur sehr unvollkommen bestanden. Da finden wir Befehle der Fürsten, daß in jeder ihrer Städte sofort eine Schule errichtet werde; wir finden von Fürsten und Städten Aufsichtsbehörden über die Schulen errichtet; ein Exa-

men wird von den anzustellenden Lehrern verlangt, ein Eidschwur; Regulative für den Unterricht werden erlassen, Gehalte und Schulgeld normirt, in größeren Territorien auf uniforme Einrichtung gedrungen; die Zahl, die Namen der Classen festgesetzt. Selbst monopolisirt wird die neue Einrichtung, indem man hier die Winkelschulen verbietet, dort die deutschen Schulen zu Gunsten einer lateinischen aufhebt. Je später desto bestimmter treten die Schulordnungen auf, namentlich in größeren Territorien, wie z. B. die Württemberger Schulordnung von 1559, die allenthalben befiehlt, wo die früheren häufig nur rathen und empfehlen. Als verwandte Erscheinung in Frankreich kann man die Statuten betrachten, die Heinrich IV. im Jahre 1598 der Pariser Universität verlieh. Niemals schritt man jedoch in Deutschland oder einem andern Lande offen und principiell zu der Consequenz Napoleons I. vor, der in der That allen Unterricht in ganz Frankreich zu einem Monopol seiner Universität machte. Selbst Privatunternehmungen von viel versprechendem Charakter fanden zwar Anfechtung aber auch Duldung und Förderung. Das glänzendste Beispiel hiefür sind die Franke'schen Stiftungen, die übrigens einen neuen Beleg dafür geben, wie alles wahrhaft neue und große außerhalb der betretenen Pfade und ausgefahrenen Geleise emporzublühen pflegt. Auch die Realschulen entsprangen im vorigen Jahrhunderte dem freien Eifer eines Semler und Hecker, nur daß ihnen die Approbation der Regierung nicht fehlen durfte. Seit Basedow und Pestalozzi nahm sogar das System der Privaterziehungsanstalten einen ganz neuen Aufschwung.

Was nunmehr die Entstehung der Volksschule, insbesondere der Dorfschule betrifft, so war längst bekannt, daß sie vom protestantischen Deutschland ausgegangen, in Oesterreich und andern katholischen Ländern, demnächst auch im Auslande nachgeahmt worden war. Neuerdings hat nach Palmers Vorgang (Päd. 2. Aufl. S. 415 ff.) namentlich Heppe durch seine quellenmäßige Geschichte des deutschen Volksschulwesens in das Dunkel der speciellen Ursprünge Licht gebracht. Er zeigt, wie vereinzelte Bestrebungen, eine Volksschule zur tieferen Begründung des Christenthums ins Leben zu rufen, schon im Mittelalter vorkamen. Allein (I. S. 3) „der Begriff der Volksschule konnte nur aus dem Geiste des evangelischen Protestantismus erwachsen; aber nicht sofort, sondern nur in derselben Allmählichkeit, in welcher der evangelische Protestantismus das Bedürfnis der Volksschule praktisch an sich selbst erfuhr. Luther, Melanchthon, Brenz, Bugenhagen .... kannten den Begriff eines Volksschulwesens im Unterschiede von der Gelehrtenschule eigentlich noch nicht." Dennoch waren Luthers Katechismen ein Hauptausgangspunct für die Volksschule. Allmählich stellte sich nämlich, auf verschiedenen Puncten des protestantischen Deutschlands zu den verschiedensten Zeiten, das Bedürfnis heraus, die Sonntag Nachmittags stattfindenden Katechisationen auch auf einige Wochentage auszudehnen. Da den Pfarrern diese Arbeit bald zu viel wurde, so übertrug man sie ihren Gehülfen, den Küstern und verband Unterricht im Lesen und Schreiben damit, da wenigstens selbständiges Bibellesen jedes Christen zu den Puncten gehörte, die der Protestantismus nothwendig anzustreben hatte. Auf diese Weise war bereits vor dem Ausbruch des dreißigjährigen Krieges, der alle Anfänge unterbrach und weit zurückwarf, eine Art von Volksschulwesen an manchen Orten angebahnt, wie das locale Bedürfnis es mit sich brachte. Der Erste, der allgemeine Errichtung von Volksschulen in seinen Landen anordnete, war Herzog Ernst zu Gotha. Zur allgemeineren Anregung des Volksschulwesens gehörte aber erst ein erneuernder Hauch für das ganze kirchliche Leben, wie ihn der Pietismus mit sich brachte. Namentlich wirkten Speners Katechisationen und Franke's Armenschulen. Aus Franke's Auffassung und Behandlung der Volksschule ergaben sich folgende neue Gesichtspuncte (nach Heppe I. 51): „1) als Zweck der Schule wird nicht die Mittheilung von gewissen Kenntnissen, Unterrichtung, Belehrung als solche, sondern die Erziehung angesehen, indem alle Belehrung wesentlich eine erziehende Tendenz haben sollte. 2) Diese Erziehung sollte eine specifisch christliche, sie sollte Erbauung des Reiches Gottes in dem Herzen des Kindes sein. 3) Von der Wurzel

des Christenthums ausgehend, sollte die Erziehung und Bildung auf allen Stufen und in allen Richtungen als Ein System, als Eine Erziehung, Eine Bildung aufgefaßt werden. 4) Die Volksschule, in welcher das für alle nachfolgenden Stufen der Erziehung unerläßlich Nöthige, nämlich Erkenntnis des Christenthums, Lesen, Schreiben u. s. w., oder die ersten Elemente einer christlichen Bildung gelehrt ward, war also wesentlich Elementarschule." — Es mußten übrigens noch manche der verschiedenartigsten Quellen zusammenfließen, bevor der Strom unsres heutigen Volksschulwesens entstand. Private Bestrebungen leuchteten voran, wurden aber aufs kräftigste vom Staate unterstützt. In Preußen traten zunächst die Könige Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I. in die von Franke gebrochene Bahn durch Errichtung von Waisenhäusern und Stiftungen aller Art (Heppe III. 7 u. 10). Unter diesen ist die Lastadie'sche Stiftung in Stettin, die das älteste Lehrerseminar Preußens enthielt, wieder zuerst durch den persönlichen Eifer und Glauben des Predigers Schienmeyer entstanden. Ihm folgten Semler und Hecker mit der Stiftung der Realschulen, die den Zweck des bürgerlichen Nutzens mit dem der christlichen Erziehung zu vereinigen suchten. Kaum waren ihre Anstalten officiell geworden und mit einem Seminar verbunden, so eilte verstohlen der katholische Prälat Felbiger nach Berlin, um dort die Keime zu finden für eine Reorganisation seiner Schulen, die anfangs in größter Stille betrieben, ihn bald zur officiellen Reform des gesammten Oesterreichischen Schulwesens berief. Ganz in der Stille entfaltete sich die Schule zu Nachterstädt (Heppe III. 69 ff.); der Domherr von Rochow, der wesentlich von staatswissenschaftlichen Principien ausgieng, sah sich durch eine Hungersnoth und Seuche, die ihm den Abgrund der Unwissenheit und des Aberglaubens im Volk enthüllte, zur Errichtung seiner Schulen veranlaßt. In ähnlichem Sinne hatte bereits Friedrich der Große in seinem „General-Landschul-Reglement" vom 12. Aug. 1763 zunächst an der Unerfahrenheit der Küster und Schulmeister Anstoß genommen, „welche die Leute in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen lassen," und bessere und geschicktere Unterthanen durch seine Reform erzielen wollen. Dieser politische Gesichtspunct, der, auch wo er sich der kirchlichen Mittel bedient, doch von dem oben bezeichneten Standpunct Franke's völlig verschieden ist, hat zur factischen Entwicklung unsres Schulwesens nicht wenig beigetragen. Es ist wohl ins Auge zu fassen, daß auch in dem Briefe des Ministers v. Zedlitz an Rochow (Heppe I. 135) nicht von jenen religiösen Motiven die Rede ist, sondern von der Allgemeinheit des zu stiftenden Nutzens, von dem Patriotismus, der zur Verbesserung des Unterrichts gehöre, von Aufklärung der Bauernkinder zur Betreibung ihres künftigen Gewerbes, Bearbeitung des Verstandes im Gegensatze zu bloßem Auswendiglernen aus Luthers Katechismus. — Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts trat immer entschiedener der Staat als Herr dieser Volksschule auf, die dem kirchlichen Geiste ursprünglich entwachsen war. So konnte es denn auch geschehen, daß im Jahre 1799 in einer Relation des Oberconsistoriums zu Berlin officiell zur „Bekämpfung des nur zu sehr verbreiteten Vorurtheils" aufgefordert wurde, „als ob die Schulen zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien wären und sein müßten." Denn es sei unleugbar, „daß die Schulen als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Confessionen zu betrachten" wären (Heppe I. 182). Um so eher lag zu einer solchen Stellung des Staates Veranlassung vor, als gerade das letztverflossene halbe Jahrhundert dem Schulwesen die mächtigsten Anregungen von einer Seite zugebracht hatte, die religiös mindestens indifferent war. Es ist von der größten Wichtigkeit für die Rechtsfrage über Errichtung und Erhaltung der Schulen, sich folgenden Punct klar zu machen: Als der Staat die von der Kirche ausgegangene Volksschule zur Erreichung seiner eignen Zwecke unterstützte und in die Hand nahm, hätte man fragen dürfen, ob er sie auch in demselben Geiste, in dem sie ihm zugebracht wurde, weiterführen würde. Diese Frage wurde auf beiden Seiten von niemand aufgeworfen; es läßt sich annehmen, daß die Kirche sie als selbstverständlich betrachtete, da man seit der Reformation die Interessen des protestantischen Staates als von denen der

Kirche unzertrennlich betrachtete. Lag hierin eine stillschweigende Verpflichtung des Staates? Keineswegs, denn der Staat konnte den Standpunct haben, jene Frage nach Weiterführung im kirchlichen Geiste als eine indifferente anzusehen, und er hatte diesen Standpunct seit Friedrich dem Großen in einer unverkennbaren Weise. Damals wäre es Zeit für die Kirche gewesen, jenes „timeo Danaos et dona ferentes“ zu sprechen, das in England noch heutzutage eine so große Rolle spielt (s. Wiese, Briefe über engl. Erz. 2. Aufl. S. 158); allein niemand sprach es. Dem Rationalismus erschien ja die kirchliche Form nur als ein unwesentliches Mittel zur Fortpflanzung desselben Inhaltes, der sich auch ohne dieselbe und zwar noch schöner entfalten könne. Hieraus folgt aber, daß bei jenem stillschweigenden Compromiß beide Theile bona fide handelten, und ferner, daß sich der Staat durch seine Arbeit, die das ganze Gebäude der Volksschule erst zum äußeren Gelingen brachte, ein unzweifelhaftes Recht an dieselbe erwarb und weder juristisch noch moralisch gebunden ist, dieselbe unbedingt in dem überkommenen Geiste weiterzuführen. Es liegt also hier thatsächlich ein unklarer Compromiß vor, eine Verwicklung, die eben so wenig rein zu lösen ist, als wenn in einem Schachspiel ein Fehler wider die Regeln vorgekommen ist, der erst nach mehreren beiderseitigen Zügen entdeckt wird. Die Geschichte läßt sich nicht rückgängig machen; auch ist im öffentlichen Leben nichts häufiger als solche Fehler, nichts seltener als logische Klarheit aller Gestaltungen. Es bleibt dem praktischen Mann, auf welcher Seite er auch stehe, nichts übrig, als die Sache zu nehmen wie sie ist, und zu sehen, wie sie weiter gehen kann. Im äußersten Falle bleibt der Kirche das Recht der Zurückziehung des Religionsunterrichtes und der Errichtung eigner confessioneller Schulen neben den staatlichen. Es müßte sich dann zeigen, auf welcher Seite das Bedürfnis und das Herz des Volkes ist und ob nicht die Staatsschulen trocken gelegt würden. Wir sind nicht im mindesten der Ansicht, daß ein solches Verfahren etwa gegenwärtig irgendwo motivirt wäre oder zur wahrscheinlichen Anwendung kommen würde; allein principiell muß es den Hintergrund bilden, durch dessen Vorhandensein der Staat, abgesehen von der augenblicklichen Gesinnung seiner Lenker, genöthigt wird, das Interesse der Kirche genau in dem Maße, in welchem es überhaupt lebendig ist, zu berücksichtigen. Sah sich selbst Friedrich der Große in einer Zeit erschlafften kirchlichen Lebens genöthigt, dem Christenthum im allgemeinen seine Stellung in den Schulen zu lassen, so wird dies in einer Zeit regeren kirchlichen Lebens um so mehr der Fall sein. Diese schroffe Klarheit darüber, wie weit man zusammen gehen kann, wird am besten zur Erhaltung des Einvernehmens, so lange dasselbe überhaupt möglich ist, dienen können. Das schöne Bild von einer Ehe zwischen Staat und Kirche (Günther, Schulwesen im protest. Staate S. 53, wo in Form dieser Allegorie eine ernsthafte Theorie erscheint; als Bild findet sich der naheliegende Ausdruck öfter, vgl. Wiese, D. Briefe, 2. A. S. 149) zu gemeinsamem Zwecke ist praktisch werthlos, da der Staat sich durch keine Trauung binden läßt. Wenigstens müßte man alsdann Preußen, seit es offen das Zeichen der Parität aufsteckt, der Bigamie beschuldigen!

Was die finanzielle Seite der Errichtung und Erhaltung der Volksschulen betrifft, so zeigt die historische Entwicklung zwar Anomalieen, trifft aber im großen und ganzen mit dem principiell Richtigen zusammen. Wir haben gesehen, wie die deutschen Schreibschulen mittelalterlicher Städte genau gleich den Grammatisten- und Literatorenschulen des Alterthums lediglich auf dem Schulgelde beruhten. Ganz in der Ordnung; denn es war ein Geschäft; wurden die Lehrer schlecht bezahlt, so war es ihre eigne Sache; warum thaten sie es so billig? Manche Erscheinungen zeigen indes, daß diese rein geschäftlich betriebenen Schulen bisher stets am besten bezahlt wurden (vgl. Ruhkopf S. 114 ff.). Ebenso natürlich waren die Stifts- und Klosterschulen, so lange sie rein kirchlich blieben und nicht darauf ausgiengen, den weltlichen Schulen nach Art der Jesuiten Concurrenz zu machen, ganz unentgeltlich. In gleicher Weise war dies jedenfalls mit den ältesten Küsterschulen der Fall, insofern dieselben rein kirchlich waren. Ist die Aufgabe der Schule eine rein ideale, Verwirklichung eines Zweckes einer Gesammtheit, so

können nicht die Einzelnen dafür bezahlen, sondern es muß von den Mitteln dieser Gesammtheit aus die zum Lebensunterhalt des Dieners nöthige Summe bestritten werden. Die Küsterstellen waren daher aus Mitteln der Kirchengemeinde, wenn auch spärlich, dotirt. Wenn nun die kursächsische Kirchenordnung von 1580 bestimmt, daß der Küster die Knaben lesen, schreiben und christliche Gesänge lehren soll (Heppe I. S. 27), so ist es ganz consequent, daß auch von jedem Schulkind ein wöchentliches Schulgeld von 2 Pfennigen gefordert wird, es ist eine Verschmelzung des kirchlichen und des bürgerlichen, des idealen und des materiellen Zweckes. Dieselbe Verschmelzung tritt in umgekehrter Ordnung ein, wenn der erhöhte kirchliche Eifer nach der Reformation dazu führt, daß z. B. in der pommerschen Kirchenordnung festgesetzt wird: „Es sollen die gemeinen Schreibschulen, die der Rath gewilligt hat, nicht verhindert werden, aber ihnen auferlegt, deutsche Psalmen, gute Sprüche aus der Schrift und den Katechismus zu lehren. Dafür gebe man ihnen jährlich ein redlich Geschenk aus dem Schatzkasten. Den Lohn aber sollen sie von ihren Schülern nehmen." Man sieht, unsre würdigen Altvordern wußten, was in der Ordnung ist; selbst die Fürsten bleiben nicht zurück. In demselben Maße, in welchem das Schulwesen mehr zur Staatssache erhoben wird, finden sich auch Staatszuschüsse ein; ja es wird sogar in der württembergischen Kirchenordnung von 1559 gleichzeitig in sehr charakteristischer Weise das Schulgeld um des gemeinen Mannes willen beschränkt (Vormbaum I. 97). Es scheint nunmehr diesem Princip des Gleichgewichtes von Pflichten und Rechten zu widersprechen, wenn gegenwärtig in Deutschland als Regel gilt, daß die Gemeinden für den ganzen Bedarf zur Erhaltung der Schulen, insofern er nicht durch das Schulgeld oder rechtliche Verpflichtungen dritter Personen gedeckt wird, aufkommen müßen, während Staat und Kirche nichts mehr dazu geben. Allein, was zunächst den Staat betrifft, so ist die Lage der Sache, seitdem die allgemeine Schulpflichtigkeit wirklich durchgeführt ist, eine ganz veränderte geworden. Man kann mit gutem Grunde sagen, daß das, was der Staat von den Gemeinden erzwingt, ein wirklicher Beitrag des Staates ist, weil er nach allen Seiten mit gleicher Consequenz beigetrieben wird und somit der Gesammtbetrag, der auf diese Weise gewonnen wird, einer Steuer gleich geachtet werden kann, die in gerechter Weise repartirt wird und nur, statt in die Staatskasse und wieder herauszufließen, einen abgekürzten Weg der Verwendung hat. Wir wissen wohl, daß diese Rechnung nicht auf Heller und Pfennig stimmt; daß namentlich, da die Einnahmen des Staates zum großen Theil aus indirecten Steuern fließen, während die Schulkosten doch nur nach Maßgabe der directen Steuern umgelegt werden können, hieraus eine ziemlich erhebliche Differenz entsteht. Allein diese Differenz trifft nicht die zum Bezahlen herangezogene Gemeinde als solche; sie wird sich in ihrem Inneren nahezu ausgleichen und mehr den einen Stand gegenüber dem andern benachtheiligen. Nun sind aber offenbar, wo Grund- und Classensteuer *) als Maßstab der Beitreibung dienen, hiedurch höchstens die Wohlhabenden, die es ertragen können, stärker besteuert; denn die Gegenstände, auf welchen die indirecten Steuern ruhen, sind zum großen Theil solche, die auch der gemeine Mann nicht entbehren mag; beträgt doch z. B. die Branntweinsteuer in Preußen allein etwa ein Fünftel aller indirecten Steuern! In dieser Hinsicht unterliegt es also keinem großen Bedenken, daß der Staat die Schulsocietäten **) selbst für ihre Schulen aufkommen läßt. Eine andere Frage ist freilich die, ob es nicht nach

*) So in Preußen, s. Kirsch, I. 173. Rönne I. 793. In Württemberg dagegen findet Umlage nach der Familienzahl, in Braunschweig nach der Seelenzahl statt; im K. Sachsen wird die Hälfte nach der Kopfzahl, die Hälfte nach der Grundsteuer aufgebracht. Mit Recht wird dabei in letzterem Lande das ganze unbewegliche Eigenthum, auch auswärtiger Besitzer, herangezogen, während in Oesterreich nur die im Schulbezirk wirklich behausten Grundeigenthümer zum Schulbau concurriren (Kirsch a. a. O.).

**) Ueber den Begriff der Schulgemeinde, Schulsocietät, der keineswegs allenthalben mit dem der politischen oder auch der kirchlichen Gemeinde zusammenfällt, vgl. den Art. Schulbezirk.

Herstellung der Einheit gerathen wäre, die Schulgemeinden auch wieder an der Last der Regierung ihrer Schulen theilnehmen zu lassen, indem man etwa an die Stelle der vom Landrath und Schulinspector (Rönne. I. 326) zu ernennenden Mitglieder des Schulvorstandes solche setzte, die aus einer Wahl hervorgiengen. Unzweifelhaft könnten hiegegen nur temporär gültige, wenn auch sehr wichtige Gründe geltend gemacht werden, da man sich als Endziel aller Organisation doch vorstellen muß, daß die Sache einen lebendigen Boden in der Gemeinde und Raum in den Herzen ihrer Glieder gewinne. Es wäre übrigens auch principiell durchaus nichts dagegen zu erinnern, wenn die Erhaltung der Volksschulen ganz aus Staatsmitteln bestritten würde, namentlich nicht beim gegenwärtigen Zustande, da die Leitung derselben ganz in den Händen des Staates ist. Von einer Ueberbürdung des Budgets (Preusker bei Kirsch, I. 67 A. 2) kann dabei wohl kaum ernsthaft die Rede sein, da einerseits in entsprechendem Maße an Steuerkraft der Gemeinden gewonnen würde, andererseits der Betrag in der That im Verhältnis zu dem so überaus wichtigen Zweck keineswegs eine exorbitante Höhe erreichte.*) Für Preußen würde sich unter Beibehaltung des Schulgeldes wohl mit etwa 5 Mill. jährlich ausreichen lassen, d. h. etwa mit einem Sechstel von den Kosten des Heeres. Berechnet man das Schulgeld in runder Summe auf 4 Millionen, so ließen sich damit den dreißigtausend Elementarlehrern**) des preußischen Staates Durchschnittsgehalte von 300 Thl. zuwenden, was den jetzigen Betrag beträchtlich übersteigen würde (s. unten). Würden auch die Beträge des Schulgeldes noch auf Staatsrechnung übernommen, so entstände dadurch eine Steigerung des ganzen Ausgabebudgets um etwa 8 Procent. Von Unmöglichkeit kann dabei nicht füglich die Rede sein; was gegen eine solche Einrichtung spricht, ist hauptsächlich das Gefährliche der immer fortschreitenden Centralisation, die gleichsam alles Blut im Staatsorganismus nach dem Herzen drängt und die peripherischen Theile nach dem abschreckenden Beispiel des heutigen Frankreichs droht erstarren zu lassen. — Warum endlich die Kirche nicht ferner zu den Kosten der Volksschule herangezogen wird, erledigt sich durch Verweisung auf die Thatsache, daß die Schule keine kirchliche Anstalt mehr ist, sondern eine Staatsanstalt, welche die kirchlichen Interessen pflegt, weil sie sich als Interessen der Bürger darstellen.

Man ist in der Regel leicht bei der Hand mit der Bemerkung, daß die Errichtung von Schulen, wo die Regierung sie nicht in die Hand nimmt, in erstaunlicher Weise zurückbleibt und zeigt zu dem Ende namentlich auf England hin. Und in der That erregt es auf den ersten Blick Erstaunen, daß ein protestantisches Land von dem Reichthum und der Bildung Englands so wenig bisher für den Volksunterricht gethan hat. Allein die Sache hat noch einen andern Grund als das Nichteingreifen der Regierung. Blicken wir auf Deutschland, so sehen wir schon seit der Reformationszeit beständige Versuche, die Errichtung einer Schule in jedem Kirchspiel zu bewerkstelligen. Diese Versuche blieben zwar nicht fruchtlos aber ungenügend, so lange sie nur von der Kirche ausgiengen. Aenderte sich denn mit einem Zauberschlage die Sache, als die Regierung eingriff? Mit nichten! Gerade in Deutschland, wo wir einen gelinderen oder strengeren Schulzwang allenthalben haben, läßt es sich am schlagendsten zeigen, wie es eben das Entgegenkommen des Volkes selbst war, was die Durchführung der Regierungsbeschlüsse möglich machte. In Preußen begannen bestimmte Versuche der Regierung zur Herstellung gesetzmäßigen Schulbesuches schon 1716 (Heppe III. S. 8). Ganz bestimmt aber trat

*) Dies wies schon Sause nach (Lehre von d. Verwalt. der Schulen, Halle 1843 S. 516 A.). Seine sehr detaillirten Berechnungen zeugen zwar von theoretischer Einsicht, ruhen jedoch auf ganz ungenügenden Grundlagen.

**) Die officiellen Tabellen über den preußischen Staat f. d. J. 1855 geben für die Elementarschulen 27,659 fest angestellte Lehrer, 2928 Hülfslehrer und 2225 Lehrerinnen an. Das erste Heft des Stiehl'schen Centralblattes für d. ges. Unterrichtsverwaltung zählt dagegen für 1857 an öffentlichen Schulen 31,467 Lehrer, 1523 Lehrerinnen; an Privatelementarschulen 2132 Lehrer und 1503 Lehrerinnen.

bereits die königliche Ordre von 1736 auf, die verlangt, daß jede Kirche ihre Schule hat, und die ganz bestimmte Anordnungen über die Aufbringung der Kosten trifft (Heppe III. S. 16 ff.). Namentlich wird dem Adel die Beachtung dieser Vorschriften noch einmal eingeschärft. Dessenungeachtet mußte sich König Friedrich II. bald überzeugen, daß die Schulordnung seines Vaters in einer großen Anzahl von Parochieen, namentlich aber in fast allen adeligen Dorfschaften noch fast gar nicht vollzogen war (Heppe III. S. 27). Nun war es wohl der Energie des großen Königs vorbehalten, die früheren Versuche durchzusetzen? Mit nichten! An Energie ließ Friedrich es nicht fehlen. Dem Adel namentlich befahl er, in Zeit von einem halben Jahre die nöthigen Schulen zu errichten, und trug den Amtleuten auf, sofort gegen die Säumigen einzuschreiten. Dies geschah auch nicht selten. Dessenungeachtet war im folgenden Jahre (1742) wieder ein Edict nöthig, im darauf folgenden noch eines, und als endlich nach der Unterbrechung der Kriegsjahre das gründliche „General-Land-Schul-Reglement" erschien, half es doch noch wenig. Es fehlte an den Behörden, es fehlte am Volk, es fehlte ganz besonders an den Adeligen, und das Ende vom Liede ist, daß der König gegen Ende seines Lebens in seinen Anforderungen ermüdet nachließ (Heppe III. S. 37 u. 45). Zwar höhlt der Tropfen den Stein; allein darauf wartete Deutschland nicht. Es trat gegen Ende des vorigen und im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts gleichzeitig die großartige Erhebung deutscher Kunst und Wissenschaft mit einer schwindelhaften aber jugendkräftigen Begeisterung für das Erziehungswesen ein. Die Heroen unsrer Literatur erstreckten ihren Einfluß bis auf die Dörfer. Bald wollte jedermann lesen, jedermann gebildet sein, jeder seinen Kindern Erziehung geben, und die todten Formen erfüllten sich mit lebendigem Geist. Von jetzt ab hatten es die Behörden nur mit vereinzelten Säumigen zu thun; sie hatten die öffentliche Meinung für sich und es war leicht die Maschine im Gange zu erhalten, zu verbessern und zu reguliren. Wie ganz anders dagegen ist die Entwicklung Englands! Dies Land erlebte die Blüte seiner Literatur zu einer Zeit, da das Volk noch in einer Roheit sich befand, die an Bildung kaum denken ließ. Die englische Philosophie, die weder das Berauschende noch das Anregende der deutschen hatte, endete in Hobbes damit, auf die materielle Entwicklung als das Ziel aller Wissenschaft hinzuweisen. Während bei uns diese Entwicklung scheint eintreten zu wollen, nachdem für Volksbildung ein Grund gelegt ist, stürzte sich England nach Beendigung seiner Bürgerkriege sofort mit unerhörtem Eifer auf die Industrie. In anderthalb Jahrhunderten wuchs es zur Riesin empor, während niemand Zeit fand an Volksbildung zu denken und eine Aristokratie des Geistes sich eben so ungestört entwickelte, wie die des materiellen Besitzes. Man hätte doch einmal gegen Ende des 18. Jahrhunderts einen deutschen Oberconsistorialrath mit unbedingter Vollmacht zur Errichtung von Schulen nach England berufen sollen! Würde er nicht überall verhöhnt und moralisch zum Lande hinausgeworfen worden sein? Es war nicht nur der Freiheitssinn Englands, der von Errichtung der Staatsschule abhielt; es war auch der Mangel an subjectivem Bedürfnis*). Erst seit dem Anfang dieses Jahrhunderts ist es hierin anders geworden. Die mächtigsten Hebel zur Errichtung von Schulen wurden in England einestheils die Begeisterung für die Wunder des Bell-Lancaster'schen Schulsystems (vgl. d. Art.), andererseits tiefgreifende, obwohl zum Theil irrthümliche staatswissenschaftliche Reflexionen. Bekanntlich war im Anfange dieses Jahrhunderts in England die Häufigkeit der Verbrechen eine ganz ungeheure. Man fand, daß die Mehrzahl der Verbrecher ohne alle Schulbildung war; man warf vergleichende Blicke auf andere Länder

*) Wie ein solcher Mangel an Bedürfnis zum bewußten Widerstand des Volkes gegen die beabsichtigte Volksbildung führen kann, dafür sehe man bei Hahn, Unterrichtswesen Frankreichs, S. 191 ff. die interessanten Schilderungen der Schwierigkeiten, welche sich der Durchführung des Gesetzes von 1833 in den Weg stellten.

und fand die Hauptursache jener Erscheinung in vernachläßigter Volksbildung. Dieser Schluß war keineswegs streng richtig, wie die neuere Moralstatistik zeigt; allein er hatte doch namentlich für England seine richtige Seite und er trug reiche Früchte. In allen Staaten und so auch in England hat man seitdem von staatlichen, kirchlichen und allgemein humanen Gründen ausgehend der Frage des *Pauperismus* seine Aufmerksamkeit zugewendet, und diese Frage hängt in dem letztern Lande mit der der Errichtung von Schulen eng zusammen. Die errichteten Schulen sind daher auch zum größten Theil Armenschulen, und zu einer Volksschule wie die unsrige, welche die Stände vereint, wird es vielleicht in England niemals kommen; wohl aber ist es keineswegs in Abrede zu stellen, daß nicht auch dort mit der Zeit Allgemeinheit der Elementarbildung erreicht wird, sei es mit, sei es ohne Nachhülfe des Staates, im wesentlichen durch das beständig fortschreitende private Interesse für die Sache. Wie gewaltig, wenn auch noch unregelmäßig, zum Theil verschwenderisch, der Geist der Association in England bereits gewirkt hat, brauchen wir hier nicht zu schildern, da *Wiese's* Mittheilungen (12. u. 13. Brief.) allgemein bekannt sind. Die dort herrschende romantische Ungleichheit in der Vertheilung der Erziehungsmittel (W. Br. S. 150 ff.) mag freilich dem Menschenfreunde, der viele Tausende in Roheit verkommen sieht, einen schmerzlichen Eindruck gewähren; allein wenn erst ein gewisses Minimum von Volksbildung allgemein erreicht würde, so wäre sie sogar ein Vorzug vor dem Nivellirungssystem; denn Leben entzündet sich nur aus Gegensätzen und concentrirte Kräfte schaffen meist Größeres als vertheilte. Und sollte man den Segen, der auf die Tausende von freiwilligen Unternehmern zurückströmt, für nichts rechnen? Ganz anders als England steht Belgien. Hier ist die Unterrichtsfreiheit weder so alt, noch so naturwüchsig, noch so unbeschränkt als in England und hat doch mehr von sich reden gemacht. Im ganzen (vgl. übrigens d. Art.) ist das Princip das, den Unterricht als ein Gewerbe zu behandeln, das jeder, der sich dazu berufen fühlt, betreiben kann; jedoch so, daß in jeder Gemeinde eine Elementarschule vorhanden sein muß, zu deren Errichtung in Ermangelung von Privatschulen die Gemeinde verpflichtet ist; während es den Eltern völlig frei steht, ob sie die Schule benützen wollen oder nicht. Die letzteren Bestimmungen gelten auch für Frankreich, wo im übrigen das Schulwesen eine geschlossene Organisation hat. Die gewerbeähnliche Stellung des Unterrichtes ist von berühmten Nationalökonomen wie Adam Smith gefordert worden. (Vgl. Sartorius, Elemente des Nationalreichthums, nach A. Smith, Göttingen 1806. S. 180 ff.). Als Beleg wurde angeführt, wie dotirte Schulen gewöhnlich innerlich verfallen, während da, wo das Interesse mit der Auszeichnung Hand in Hand geht, die größte Energie des Schaffens entwickelt wird. Der Engländer konnte auf seine stagnirenden Universitäten hinweisen; wir Deutsche dürfen, um von den Universitäten zu schweigen, nur unsre berühmten Fürstenschulen dagegen stellen. Könnten wir wohl Schul-Pforta in der Entwicklung unsres nationalen Lebens entbehren? Die Nationalökonomen übersehen dabei die Wichtigkeit einer gegen Erwerbstrieb und Ehrgeiz wie gegen eine Ueberschätzung der Bedürfnisse des Augenblicks gesicherten Stellung des Lehrers. Wichtiger ist freilich ein andrer Grund, den sie geltend machen, daß ohne öffentliche Lehranstalten nie etwas gelehrt würde, was keinen Gebrauch gewährte. Man darf nur an die zahllosen Vorlesungen über Logik denken, die in unserm Vaterlande ohne irgend welchen Nutzen gehalten werden, weil die Stellen dafür dotirt sind. Allein auch hier wird ein tieferer historischer Sinn sich eher damit befreunden, daß die Liebhabereien und die Bedürfnisse der Väter noch geraume Weile in Ehren gehalten werden, nachdem sie nicht mehr bestehen, als daß gleich jeder Grabhügel einer Wissenschaft wieder zur Baustätte werde. — Wie übrigens die belgische Lehrfreiheit eine Ironie auf sich selbst ist, indem sie durch eine verhängnisvolle Inconsequenz dazu führt, den Unterricht in den Händen des Klerus zu monopolisiren, lese man unter „Belgien" nach. Man darf diese Folge ebensowenig dem Princip der Unterrichtsfreiheit zuschreiben als die kläglichen Resultate des belgischen Volksschulwesens, welche die neuere Statistik ergiebt;

letztere sind wohl hauptsächlich der schlechten Beschaffenheit der geistlichen Schulen zuzuschreiben, mit denen doch niemand auf die Dauer concurriren kann. Aber eins lehrt Belgien eindringlich: daß ein abstractes Princip eine Null ist und bleibt, wenn es nicht hinter den positiven Werth bestehender Neigungen und Gesinnungen tritt.

Was das Verhältnis der Kirche zur Errichtung der Schulen betrifft, so ist es offenbar sehr zu unterscheiden, ob dieselbe als die Macht erscheint, welche auf eigne Hand die Schulen errichtet oder nicht. Das Vorwalten religiösen Unterrichts kann in beiden Fällen sowohl stattfinden als auch wieder nicht stattfinden, und daraus ergeben sich mannigfache Combinationen. Betrachtet man die Interessen der Kirche äußerlich, was übrigens dem Geiste des Protestantismus fremd ist, so stellt es sich in der Regel als das Vortheilhafteste heraus, wenn die Kirche die Unternehmerin der Schule ist, ganz gleichgültig, ob sie dabei den religiösen Unterricht stark vorwalten läßt oder nicht. Die Entscheidung in letzterer Hinsicht hängt alsdann lediglich von der Frage ab, in welcher Weise die Concurrenz weltlicher Schulen am besten zu bestehen sei. So verfuhren die Jesuiten, die sich deshalb nicht nur mit allem Eifer auf die weltlichsten Wissenschaften legten, wie namentlich auf die Realien, sondern auch durch den weltlichsten Pomp bei Schulkomödien und andern Gelegenheiten zu fesseln suchten. Ebenso verfahren im wesentlichen in einfacherer Weise heutzutage die klerikalen Schulen in Belgien. In der preußischen Volksschule dagegen ist trotz der engen Verbindung, in der sie mit der Kirche steht, diese keineswegs die Unternehmerin. Sie hat sogar nicht einmal genügende äußere Garantieen für das Fortbestehen ihres Einflusses und könnte, wenn man nicht auf das Wahrscheinliche sondern auf das Mögliche sieht, ganz wohl einmal in die Lage kommen, die gegenwärtige Stellung freiwillig aufzugeben und die amerikanische Trennung des kirchlichen Unterrichtes vom bürgerlichen vorzuziehen. Die amerikanische Einrichtung bietet nach allen Seiten die größten Garantieen, die unsrige dagegen, so lange man zusammen gehen kann, den größten Vortheil (vgl. „Amerika“).

Während sich für die Volksschule in Deutschland im ganzen die Ansicht durchgekämpft hat, daß dieselbe wesentlich Erziehungs- und Bildungsschule sei und nicht nur zur Verbreitung gewisser Kenntnisse diene, so ist für die höheren Schulen, namentlich die Gymnasien und die Real- oder höheren Bürgerschulen noch streitig, welches ihre Stellung sei. Man darf diese Frage nicht leichtfertig übers Knie brechen, indem man aus dem Princip construirt, daß jede Schule wesentlich Bildungsschule ist. Solchen Constructionen fehlt ebensosehr logische Tiefe als praktischer Sinn. Ersteres, weil es sich ja nur fragt, in welchem Verhältnis das formelle zum materiellen Element stehen, nicht ob das eine oder das andere fehlen soll; letzteres, weil die Entwicklung alles Lebens fordert, daß man sich oft trotz der Kenntnis höherer Formen doch mit niederen begnüge, um nicht außer Zusammenhang mit der Wirklichkeit und ihren nächsten Interessen zu gerathen. Hinsichtlich der Gymnasien stimmt die Ansicht, daß dieselben nur Fachschulen für den Beamtenstand seien, nicht mit der Wirklichkeit überein. Es fehlt zwar noch an genauer und vollständiger Kenntnis der Thatsachen, da es den Streitern um pädagogische Fragen nur selten einfällt, sich in Besitz des Materials zu setzen, aus dem allein eine Entscheidung erfolgen kann; allein so viel läßt sich annehmen, daß für Preußen wenigstens bei weitem der größere Theil derer, die ein Gymnasium besuchen, namentlich auf unteren und mittleren Classen, nicht in den Staatsdienst übergeht. (Vgl. Landfermanns Nachweise für die Rheinprovinz in Mützells Zeitschrift 1855. October). Thaulow nennt in seiner Gymnasialpädagogik (Kiel 1858) die Gymnasien Elementarschulen des allgemeinen oder leitenden Standes und spricht mit dieser Bezeichnung nur eine schärfere Formel aus für das, was gewiß manchen vorschwebt. Es würden demnach außer den Beamten auch die höchsten und intelligentesten Schichten aller Stände das Gymnasium zur ferneren Entwicklung ihrer Geisteskräfte vor dem Uebergang zu ihrem speciellen Fache durchzumachen haben. Dieses Ziel ist so schön, daß es auch den intelligentesten Vertretern der höheren Bürgerschule vorschwebt, so daß wir also

zwei concurrirende Anstalten für denselben Zweck hätten, deren eine nach den Ausführungen von Schmidt in seiner Gymnasialpädagogik (Köthen 1857) mehr die Geschichte, die andre mehr die Natur zur Grundlage nimmt. Nun steht aber für die höhere Bürgerschule die Thatsache da, daß die meisten ihrer Zöglinge dieselbe wegen des Nutzens besuchen, den die Kenntnis der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften bringt, und daß dieselben von der Schule aus direct in praktische Beschäftigungen übergehen, während der Gymnasialabiturient die Universität bezieht. Möge nun also die Principienfrage hinsichtlich beider Anstalten entschieden werden, wie sie wolle, so steht jedenfalls so viel fest, daß die höhere Bürgerschule vorwiegend in solchen Gegenden und Orten zu errichten ist, die ihrer industriellen oder commerciellen Richtung wegen einen Markt nutzbarer Kenntnisse bedürfen, während bei dem Gymnasium diese Rücksicht nicht in gleichem Maße obwaltet. Thatsächlich liegt daher auch ein großer Theil der Gymnasien in verhältnismäßig unbedeutenden Städten (vgl. meinen Nachweis in Jahns Jahrb. 1858 Heft 10.). Große, handeltreibende Städte finden in Preußen in der Errichtung höherer Bürgerschulen in der Regel um so mehr ihr Interesse, als diesen hinsichtlich des einjährigen Dienstes ähnliche Vergünstigungen wie den Gymnasien zustehen: ein Verhältnis, das auf die Frequenz der unteren und mittleren Classen von beiderlei Schulen erheblich einwirkt. Deshalb muß es auch als berechtigt erscheinen, wenn im allgemeinen der Grundsatz festgehalten wird, daß der Staat zu den höheren Bürgerschulen keinen Geldzuschuß giebt (vgl. Rönne II. 309 u. f. Anm.), obwohl Ausnahmen vorkommen. Ob aber der in Preußen geltende Grundsatz der richtige ist, daß die Communen einen namhaften Zuschuß leisten, läßt sich in erheblichen Zweifel ziehen. Die höhere Bürgerschule dient nicht, wie die Volksschule, sämmtlichen Einwohnern eines Ortes, sondern wesentlich den Wohlhabenderen. Als passend muß es daher erscheinen, namentlich wenn für die Fortbildung der Handwerker und andrer Stände durch eigne Anstalten gesorgt ist, eine möglichst hohe Summe durch das bloße Schulgeld herauszubringen. Dieser an sich klare Grundsatz ist wohl nur durch die falsche Parallele zwischen den höheren Bürgerschulen und den Gymnasien aus dem Auge gerückt worden. Was übrigens die letzteren betrifft, so zeigt sich an ihnen auch recht deutlich die Vielseitigkeit der Praxis gegenüber der Einseitigkeit der Theorie. Sie dienen thatsächlich wenigstens drei verschiedenen Kategorieen der Bevölkerung: einmal dem Beamtenstande, also indirect dem Staate selbst; sodann nach Thaulow's Ausdruck den übrigen Theilen des „allgemeinen Standes"; drittens endlich der großen Masse solcher, die einen Markt nutzbarer Kenntnisse oder auch die Berechtigung zum einjährigen Militärdienste wollen und das Gymnasium meist nur in Ermangelung einer tüchtigen höheren oder niederen Bürgerschule wählen. Ebenso sind auch die Einnahmequellen sehr zusammengesetzt und an den verschiedenen Anstalten wie in verschiednen Provinzen keineswegs gleichmäßig. Wenn wir von einzelnen reich dotirten oder sonst unter Ausnahmsverhältnissen stehenden Anstalten absehen, so kostet ein preußisches Gymnasium ohne den Capitalwerth der Gebäude rc. zu rechnen, durchschnittlich etwa 8500 Thaler, wovon nicht mehr als 3500 Thlr, also der kleinere Theil des Bedarfes durch das Schulgeld aufgebracht wird. Man darf ungefähr 3000 Thlr theils auf Vermögen der Anstalten (800) theils auf Mittel besondrer Fonds und Stiftungen (2200) rechnen, wonach etwa 2000 vom Staate zugeschossen werden; (aufs ungefähre berechnet nach den Mittheilungen in Mushacke's Schulkalender für 1859, Beilagen S. 30 ff.). Dies Verhältnis ist nun in den einzelnen Provinzen ein sehr verschiedenes und es kann darin vom Gesichtspuncte der Einheit des Staates angesehen keine Ungerechtigkeit gefunden werden, sofern durch die Ungleichheit nicht etwa auf Bevorzugung der einen oder andern Provinz, sondern nur auf Ausgleichung bestehender Misverhältnisse und Nachhülfe auf schwachen Puncten hingearbeitet wird. So betragen z. B. für Posen, wo keine alten und dotirten Anstalten sind, die Zuschüsse durchschnittlich über 5000 Thlr und mehr als der Erwerb aus dem Schulgelde, während für Westphalen, dem ziemliche Schulfonds zu Gebote stehen, dieser Durchschnitt nur etwa

700 Thlr beträgt. Der Werth, den der Staat auf Erhaltung einer Anstalt an einem bestimmten Puncte legt, wird weniger durch die absolute Höhe des Zuschusses bemessen, als vielmehr durch das Verhältnis desselben zu den übrigen Einnahmen, namentlich zum Schulgelde, welches die Frequenz, also auch das natürliche Bedürfnis anzeigt. Als Beispiel hiefür kann Cleve dienen, für dessen Erhaltung unter der Gesammtsumme von 6140 Thlrn sich 4038 Thlr Staatszuschuß befinden, während das Schulgeld nur 1247½ Thlr aufbringt. Dies Misverhältnis erklärt sich wohl theilweise aus dem Bestreben, der Stadt, die ehemals Sitz einer Regierung war, nicht alles zu entziehen; aus allgemein nationalökonomischen Principien ließe sich solch künstliches Halten einer Anstalt nicht rechtfertigen. — Als Beispiel für die aus kirchlichen Bedenken erfolgte Gründung eines Privatgymnasiums mag Gütersloh dienen; die Anstalt blüht und hat sich Gleichberechtigung mit den bestehenden Staatsanstalten erworben. Im allgemeinen scheint jedoch das Bedürfnis, die Staatsgymnasien als nicht recht christlich zu verlassen und neue zu gründen, keineswegs empfunden zu werden.

Was die Errichtung von Fachschulen betrifft, so muß für dieselbe stets ein ganz bestimmt erkanntes Bedürfnis maßgebend sein, und die Kreise, welche dasselbe zunächst trifft, werden auch die dringendste Pflicht der Errichtung solcher Schulen haben. Viele derselben können, wie z. B. die Handelsschulen (Rönne II. 352), privaten Bestrebungen überlassen werden, da sie nur privaten Zwecken dienen. Staatszuschüsse zu solchen Anstalten wie höhere Ackerbauschulen, Schiffahrtsschulen, Webeschulen u. s. w. sind als Beförderungsmittel der entsprechenden Gewerbe, nicht der Bildung der betreffenden Stände zu betrachten und daher nach denselben nationalökonomischen Grundsätzen zu beurtheilen, wie etwa Schutzzölle. Wenn nicht die bestimmte Absicht vorliegt, ein Gewerbe, welches gehoben werden kann und dessen Hebung indirect dem Ganzen des Staates erhebliche Vortheile bringt, durch solche Unterstützungen zur einstigen Selbständigkeit zu fördern, so sind sie nicht zu rechtfertigen. Thatsächlich werden auf diesem Gebiete die verschiedensten Grundsätze befolgt. Baden z. B. unterstützt nicht nur seine höheren Bürgerschulen, sondern auch die Gewerbeschulen, welche dort als Fortbildungsschulen sich der Volksschule anschließen und mit der Lehrzeit parallel laufen (vgl. unter Baden I. S. 412 u. 415); ähnlich verhält es sich in Württemberg; in Preußen wird hinsichtlich der Provincial-Gewerbeschulen der Grundsatz festgehalten, daß die Gemeinde, in welcher eine solche zu errichten ist, außer dem Locale noch die Hälfte der aus dem Schulgelde und besondern Einnahmen nicht zu deckenden Kosten zu tragen hat, während der Staat die andre Hälfte übernimmt (Rönne II. S. 328). In der That hat es auch keine Bedenken, wenn gerade die Anstalten, welche zur Hebung des Handwerkerstandes beitragen sollen, aus öffentlichen Mitteln unterstützt werden, da der Druck, welcher heutzutage auf dem Handwerk lastet und die Verkümmerung der Leistungen desselben zu den bedenklichsten Schäden des Gemeinwohles zu zählen ist. Bei der Errichtung polytechnischer Schulen dagegen, die im allgemeinen jedenfalls ein Bedürfnis der Zeit sind, wird man von Seiten des Staates in ernste Erwägung ziehen müßen, ob nicht durch dieselben eine ähnliche Ueberproduction an theoretisch durchgebildeten, zu Ansprüchen gewöhnten und dabei mittellosen Individuen bevorstehe, wie sie in früheren Zeiten die bestehenden Universitäten für den Beamtenstand lieferten. Am natürlichsten wäre, daß solche Anstalten durch Association derjenigen großen gewerblichen Etablissements entständen, welche eben solcher junger Leute, wie die Schule sie liefern soll, bedürfen.

Die gegenwärtigen rechtlichen und thatsächlichen Zustände hinsichtlich der Errichtung und Erhaltung der Schulen wollen wir versuchen nachstehend für einige der wichtigsten Staaten zusammenstellen; eine Aufgabe, die bei der Zerstreutheit des Materials große Schwierigkeiten bietet.

In Preußen hat, was die Volksschule betrifft, die Schulsocietät die Verpflichtung, zur Errichtung und Erhaltung der Schule die nöthigen Mittel herzugeben.

Die Schulsocietät ist die Gesammtheit der einer Schule zugewiesenen Hausväter, sie mögen Kinder haben oder nicht; dieselbe kann durch die bürgerliche oder durch eine kirchliche Gemeinde vertreten werden, fällt aber mit keiner derselben dem Begriff nach nothwendig zusammen. Ueber die Höhe des zu leistenden Beitrages entscheidet die Regierung. Dieselbe kann die Ansetzung höherer Summen verfügen, ohne daß dagegen der Rechtsweg ergriffen werden kann; bei Ueberfüllung der Classen oder bei dem Bedürfnis nach Trennung einer Schulsocietät oder Vereinigung zweier in eine nimmt die Regierung nicht minder das Recht in Anspruch die Errichtung neuer Classen oder ganzer Schulen, sowie auch das Eingehen einer solchen zwangsweise zu veranlassen. Will eine Gemeinde mit Errichtung einer neuen Schule vorgehen, so hat die Regierung das Genehmigungsrecht und setzt fest, wie viel zu derselben beizutragen sei. Dieselbe Stellung nimmt der Staat andern zur Unterhaltung einer Schule verpflichteten Privatpersonen oder Corporationen gegenüber ein. Der Grundherr muß auch bei der Gründung einer neuen Gemeinde, bei der in der Regel gleich eine Schule zu errichten ist, die Kosten, welche von der Gemeinde nicht aufgebracht werden können, übernehmen. Gleich den höheren Schulen haben auch die Volksschulen in ihren Vermögensverhältnissen die Rechte privilegirter Corporationen. (Rönne I. S. 745 ff; vgl. auch die übersichtliche Darstellung bei Wangemann, Schulordnung I. S. 14 ff.). — Während hier also principiell alle Pflichten der Societät, alle Rechte der Regierung zufallen, bildet der allenthalben bestehende Schulvorstand ein vermittelndes Element, das bei entwickeltem Gemeindeleben und gutem Willen thatsächlich einen hohen Grad von Selbstregierung erreichen kann. Mit der Sorge für die äußere Erhaltung der Schule sind namentlich die nicht geistlichen Mitglieder desselben beauftragt. — Zur Errichtung von Privatschulen jeder Art ist eine Concession der Regierung erforderlich, die durch Vermittlung der Ortsschulbehörde erwirkt wird. Dieselbe soll nur da ertheilt werden, wo wirkliches Bedürfnis vorhanden ist, und, abgesehen von anderweitigen polizeilichen Rücksichten, nur an solche Personen, welche hinsichtlich ihrer Tüchtigkeit ganz dieselben Bedingungen erfüllt haben, wie sie den öffentlichen Lehrern gestellt werden. Nach den Mittheilungen des Centralblattes für die gesammte Unterrichtsverwaltung (1859. Jan. S. 58 f.) bestehen für den Elementarunterricht in Preußen 24,292 öffentliche und 1171 private Schulen, wonach also die letzteren nur etwa 4,6% der Gesammtzahl betragen; durchschnittlich haben dieselben mehr Classen als die öffentlichen Schulen (6,1% aller Classen), dagegen in jeder Classe weit weniger Schüler, so daß kaum 2,3% aller Elementarschüler in Privatschulen unterrichtet werden. Der Gesammtbetrag der Lehrergehalte beläuft sich auf 6,294,268 Thlr; im Durchschnitt 191 Thlr; (das Maximum in Sachsen mit dschn. 231, das Minimum in Posen mit 156 Thlrn). — Für die Errichtung höherer Schulen übt der Staat keinen Zwang aus, sondern behauptet nur das Genehmigungsrecht, welches übrigens die Stellung von Bedingungen hinsichtlich der Leistungen der betheiligten Gemeinden oder andrer Verbände einschließt. Aus welchen Mitteln die Gymnasien unterhalten werden, ist oben gezeigt worden; städtische Mittelschulen, Realschulen und höhere Bürgerschulen werden mit wenigen Ausnahmen nächst dem Schulgelde durch Communalmittel unterhalten, wie denn auch ihre Einrichtung zunächst nicht im Interesse des Staatsganzen, sondern eines localen Bedürfnisses erfolgt. In industriellen und handeltreibenden Städten ist oft ein lebhaftes Interesse für sie rege; die Stadt Barmen z. B. hat kürzlich für den Neubau ihrer Realschule die Summe von 48,000 Thlrn bewilligt. — Verhältnismäßig sehr bedeutende Staatszuschüsse erhalten dagegen die Schullehrerseminare. Nach Mushacke 1859 betragen dieselben jährlich 131,768 Thlr; die unterstützten Anstalten (nur sehr wenige, meist für Lehrerinnen, sind nicht unterstützt) hatten zusammen nur 7028 Thlr aus eigenem Vermögen, 29,638 aus eigenem Erwerbe und 38,768 aus Fonds und Stiftungen. — Die Vermögensverwaltung, das Kassen- und Rechnungswesen der Gymnasien, der gelehrten Schulen und Seminare steht unter dem Provincialschulcollegium, die der andern höheren Schulen unter den Regierungen.

Hinsichtlich der höheren Privatanstalten gelten analoge Bestimmungen wie bei den Elementarschulen. Am meisten ist, wie allenthalben, noch die Bildung des weiblichen Geschlechtes privaten Unternehmungen überlassen. Man kann annehmen, daß mit Ausnahme der wenigen königlichen oder kirchlichen Anstalten etwa die Hälfte der höheren Töchterschulen Communal-, die Hälfte Privatanstalten sind. — Von den Fachschulen erfahren außer den militärischen Bildungsanstalten, die unter dem Kriegsminister stehen, namentlich auch die unter dem Handelsminister stehenden Gewerbeschulen vielfache Begünstigung. Das Central-Gewerbeinstitut zu Berlin, welches einer auf drei Abtheilungen (für Chemiker, Mechaniker und Bauhandwerker) beschränkten polytechnischen Schule ähnlich ist, erhält aus Centralfonds der Verwaltung für Handel, Gewerbe und Bauwesen jährlich etwa 40,000 Thlr, wozu das Unterrichtshonorar im Betrage von 1000—3000 Thlrn kommt. Auch für die Universitäten, mit Ausnahme des kleinen und reichen Greifswald, steuert der Staat namhafte Summen bei; so im Jahre 1858 für Berlin, welches gar kein eignes Vermögen besitzt, 153,965 Thlr, für Bonn 104,400 Thlr. Für die Universitäten zusammen giebt der Staat 487,123 Thlr; für Gymnasien und Realschulen 314,294 Thlr; für das Elementarschulwesen 445,448 Thlr. —

In Oesterreich ist das gesammte Schulwesen mehr als in irgend einem andern Lande mit Ausnahme Frankreichs Staatsanstalt. Sämmtliche Arten von mittleren und höheren Schulen werden in der überwiegenden Mehrzahl vom Staate theils direct, theils aus dotirten Fonden erhalten. Dotirte Fonde sind solche, die, unter unmittelbarer Aufsicht der Regierung stehend, zur Erhaltung öffentlicher Anstalten dienen, und deren Ertrag, wenn er zu seiner Bestimmung nicht ausreicht, aus Staatsmitteln ergänzt wird. Die Volksschulen theilen sich in Hauptschulen und Trivialschulen. Für letztere besteht kein dotirter Fond; das Schulgeld ist, wo es überhaupt besteht, was z. B. in den italienischen Provinzen nicht der Fall ist, äußerst gering. Den größten Theil der Kosten müßen daher die zur Schule gehörigen Gemeinden, der Patron, die Dominien aufbringen, insofern nicht Localstiftungen vorhanden sind. Ergänzend treten die Stände, der Normalschulfond, der Studienfond und die Staatskasse ein; in Folge der vielfachen Verbindungen des Unterrichts mit der Kirche auch das Kirchenvermögen und der Religionsfond. Bei alledem gehören die Gehalte österreichischer Trivialschullehrer zu den niedrigsten in Deutschland. Die Baulichkeiten werden, wenn kein besondrer Vertrag über dieselben besteht, gemeinsam von den Grundobrigkeiten, den Patronen und den Gemeinden bestritten. Für die Hauptschulen vornehmlich ist der Normalschulfond bestimmt, dessen Ausgaben sich für das Jahr 1851 auf 913,521 fl. belaufen, wovon nur 371,396 fl. Einkünfte des Fonds sind und 473,328 fl. aus Dotationen des Staates herrühren. Von der Gesammtausgabe dienten 583,899 fl. zu Besoldungen; 28,253 fl. zu Bauten. Es werden nämlich die Baulichkeiten von den Normal- und Kreishauptschulen, wenn dieselben nicht zugleich Pfarrschulen sind, ganz aus diesem Fond bestritten, sonst aber nur theilweise, während für einen andern Theil Patron, Dominien und Gemeinden aufkommen müßen; bei allen übrigen Hauptschulen fallen die Bauten dem geistlichen Körper, den Stiftungen oder der Stadtgemeinde zur Last. Der übrige Aufwand fließt für die Normalhauptschulen in der Regel ganz, für die Kreishauptschulen größtentheils, für die übrigen Hauptschulen so weit die localen Mittel nicht zureichen, aus dem Normalschulfond. Aus letzterem floßen übrigens im J. 1851 auch 98,859 fl. für die Handels- und technischen Akademieen zu Triest, Brünn, Lemberg und Krakau, so daß nur der Rest mit 814,662 fl. als für das eigentliche Volksschulwesen verausgabt zu betrachten ist. Die nicht dotirten Ausgaben für Volksschulen (also der Unterhalt der Trivialschulen) werden für das genannte Jahr in den amtlichen Tabellen (Neue Folge I. Bd. 4. Heft) ebenfalls provinzenweise angegeben. Die Gesammtsumme ist 2,830,355 fl., wovon 606,016 allein auf die Lombardei kommen, während Ungarn, dessen Volksschulwesen erst seither auf denselben Fuß gebracht worden ist wie im übrigen Oestreich, gar nicht figurirt. Rechnet man zu den genannten Summen noch 168,065 fl., welche aus der Staatskasse

zur Ergänzung der Besoldungen an Trivialschulen floßen, so ergiebt sich die Summe von 3,823,082 fl., welche in Oesterreich ohne Ungarn zur Errichtung und Erhaltung von Volksschulen überhaupt aus öffentlichen Mitteln verausgabt wurde und zu der höchstens noch verhältnismäßig unbedeutende Beiträge aus dem Religionsfond zu zählen wären. — Für die Unterhaltung der höheren Lehranstalten, bei denen locale Hülfsquellen, Schulgelder u. dgl. eine sehr untergeordnete Rolle spielen, besteht hauptsächlich der Studienfond, der im J. 1851 eine Ausgabe von 2,450,880 fl. hatte, wovon 1,435,235 fl. Dotationen. Er verausgabte 1,091,071 fl. an Besoldungen und 158,187 fl. für Bauten. Aus diesem Fond werden unter anderm auch die Gymnasien hauptsächlich erhalten. Das Schulgeld, welches an denselben bezahlt wird, fließt in den Stipendienfond für arme Studirende. In den italienischen Provinzen, Tirol und Dalmatien wird kein Schulgeld bezahlt (Calinich); in Ungarn ist die Entrichtung desselben an den katholischen Gymnasien durch Ministerialverordnung vom 5. März 1857 angeordnet worden. Die Kosten der evangelischen Gymnasien in den ehemals ungarischen Ländern werden ausschließend von den betreffenden Kirchengemeinden bestritten; doch besitzen nur diejenigen, welche den Anforderungen des Organisationsentwurfes vom 16. Dec. 1854 nachgekommen sind, das Recht zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse; den übrigen wurde durch Ministerialerlasse vom 31. October 1855 und 13. October 1856 Beschleunigung ihrer Umgestaltung oder baldige Auflösung aufgetragen. Bis Ende 1857 hatten 11 jenes Recht erlangt; für 13 andere stand es in Aussicht; alle übrigen haben auch den Namen der Gymnasien verloren (Czörnig S. 612 f.). Es muß bei diesem in mancher Beziehung gerechtfertigten Eingriff der Staatsgewalt, durch den wenige gute an die Stelle vieler ungenügender Anstalten gesetzt wurden, jedenfalls die Frage entstehen, warum das sonst so beliebte Princip der Unterstützung aus Staatsmitteln hier nicht in Anwendung gebracht wurde? Nur das Teschener evangelische Gymnasium ist seit 1850 in die Erhaltung des Staates übernommen worden. — Der für die Gymnasien namentlich auch in innerer Hinsicht so durchgreifende Einfluß der Reformperiode (1848—1858) hat noch mehr auf dem Boden des Realschulwesens geschaffen. Bisher bestanden die großen Anstrengungen Oestreichs für Entwicklung eines materiellen Interessen dienenden Studienwesens nur in der Pflege höherer technischer und commercieller Lehranstalten und es fehlte diesen Studien vielfach die genügende Grundlage. Es wurde daher die Errichtung von Realschulen (Anstalten, die zwischen den preußischen Realschulen und Provincialgewerbeschulen die Mitte zu halten scheinen) in allen Kronländern unterm 2. März 1851 angeordnet: Unterrealschulen, welche für die niederen Gewerbe ausbilden und zugleich für die Oberrealschulen vorbilden, welche letztere eine Vorstufe für die polytechnischen Anstalten bilden. Schon jetzt besteht eine ziemlich bedeutende Anzahl solcher Schulen; andre sind im Entstehen; allenthalben kommt eine lebhafte Theilnahme von Gemeinden und Privaten der Staatsverwaltung bei Errichtung dieser Anstalten unterstützend entgegen. Nicht minder energisch zeigte sich die Privatthätigkeit auf dem Felde der Handelslehranstalten. Schon früher bestand eine große Anzahl von Privatinstituten dieses Zweiges. Allein im Jahre 1856 gründete der Prager Handelsstand eine höhere Handelslehranstalt; Pesth folgte diesem Beispiel, während in Wien derselbe Zweck erreicht wurde, indem auf Anregung eines Privatmannes, B. W. Ohlig, die Summe von 400,000 fl. an Beiträgen subscribirt wurde. Dagegen sind die polytechnischen Schulen Oesterreichs der Mehrzahl nach lediglich auf Staatsmittel gegründet; nur die beiden Anstalten zu Prag und Gratz sind ständisch und werden aus den ständischen Domesticalfonden, die auch zu andern Zweigen des Schulwesens vereinzelte Zuschüsse leisten, erhalten. Der Bedarf der fünf vom Staate unterhaltenen technischen Institute belief sich im J. 1857 auf 214,429 fl.; wovon 116,465 fl. allein auf Wien kommen; der der beiden ständischen im J. 1856 auf 46,755 fl. Hievon trugen jedoch Schulgelder und andre Beiträge in Wien 21,266 fl.; weit weniger an den andern Anstalten, so daß im ganzen der Staat 187,038 und die ständischen Fonde 44,955 fl. aufzubringen hatten. — Die Kosten der

österreichischen **Universitäten** werden ebenfalls fast ganz aus dem Staatsschatze bestritten; ein Theil fließt aus den jährlichen fixen Beiträgen des Camerarärares, des Studien- und des Religionsfondes, der Rest wird unmittelbar vom Staat aufgebracht. Nur etwa ein Zehntel des Gesammtbedarfes von 1,122,823 fl., nämlich 124,466 fl. wird durch eignes Vermögen oder eignen Erwerb der Universitäten gedeckt. — Eine besondre Eigenthümlichkeit Oesterreichs (und zwar kann man auch hierin eine starke Annäherung an das französische System finden) ist die Errichtung einer großen Anzahl von Erziehungsanstalten, Convicten u. dgl., die mit den öffentlichen Lehranstalten in Verbindung stehen und aus Staatsmitteln erhalten werden. — (Vgl. Calinich, Statistik der Schule in Deutschland in der Zeitschr. des Vereins für deutsche Statistik I. S. 193 u. s. w. — Czörnig, Oesterreichs Neugestaltung 1848—1858. Stuttg. u. Augsb. 1858. — Mittheil. aus dem Gebiete der Statistik VII. 1. Wien 1858. — Tafeln zur Statistik der österr. Monarchie. Neue Folge I. 4. Wien 1857).

In **Frankreich**, wo vor der Revolution Stiftungen und Corporationen, Klöster und Orden einen sehr bedeutenden Antheil an der höheren Erziehung nahmen, während der Volksunterricht fast ganz darnieder lag, brachte das nivellirende Element der großen Revolution auch die ersten Versuche zu jener durchgehenden staatlichen Organisation des Schulwesens, welche seit dem ersten Napoleon ihre Grundzüge unter dem mannigfachsten Wechsel der Formen behauptete. Schon 1791 schlug Talleyrand in der constituirenden Versammlung vor, eine öffentliche Erziehung einzurichten, allen Bürgern gemeinsam, unentgeltlich hinsichtlich des Unentbehrlichen, mit einer der administrativen Eintheilung entsprechenden Stufenfolge des höheren Schulwesens. Im folgenden Jahre erstattete Condorcet der legislativen Versammlung einen Bericht, in welchem fünf verschiedne Rangstufen von Schulen vorgeschlagen wurden: Primärschulen, Secundärschulen, Institute, Lyceen und die Nationalgesellschaft für Wissenschaften und Künste. Der Gesetzesvorschlag bestimmt nicht nur den Rang und die Einrichtung dieser Schulen, sondern macht auch bereits die Orte namhaft, in denen sie errichtet werden sollen; es ist also auch in den ersten gemäßigteren Anfängen der Revolution auf diesem Gebiete bereits die Allmacht der Staatsgewalt ausgesprochen, welche Napoleon in vollendeter Weise durchführte und der sich auch die deutschen Regierungen nur zu sehr im Princip genähert haben. Im Jahre 1793 wurden die Güter der alten Collegien verkauft und der Convent befaßte sich mit Regulirung des Einkommens der Lehrer. Das folgende Jahr brachte besondre Decrete über gewaltsame Abrichtung der Kinder des Elsaß und der Bretagne in der französischen Sprache; gleichzeitig lehrte man sie die Menschenrechte! Uebrigens schuf auch die Revolution die école normale und die école polytechnique, zwei Institute, die für Frankreich höchst wichtig wurden; sie legte den Grund zu jenen Einrichtungen, die Napoleon zu festem Bestand brachte, denn selbst die Idee der allumfassenden Universität war in Condorcets Nationalgesellschaft vorbereitet. Das Decret vom 17. März 1808 begründete das Monopol des Staates in der Errichtung von Schulen durch folgende Artikel: A. I. „L'enseignement public, dans tout l'empire, est confié exclusivement à l'Université." A. II. „Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction, ne peut être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef." A. III. „Nul ne peut ouvrir d'école, sans être membre de l'Université impériale, et gradué dans une de ses Facultés." Nur die großen Seminare zur Bildung der Geistlichkeit blieben ausgenommen.

Da es für Napoleon durchaus nicht darauf ankam, die Bildung zu fördern, vielmehr nur darauf, sie zu beherrschen, so ist es natürlich, daß das Volksschulwesen, für welches das Volk kein Bedürfnis empfand, auch durch die Organisation der Universität weder angeregt noch in ihr berücksichtigt wurde. Es ist charakteristisch, daß es einem protestantischen Minister, Guizot, vorbehalten blieb, durch das Gesetz vom 28. Juni 1833 dem widerstrebenden Volke den Elementarunterricht aufzunöthigen; auch kamen in diesem Gesetz zuerst liberalere, dem Princip der Unterrichtsfreiheit sich nähernde Be-

stimmungen über die Errichtung von Privatschulen zur Anwendung. Es genügte für den Lehrer ein Zeugnis der Lehrfähigkeit auf Grund einer besondern Prüfung und ein Sittenzeugnis; außerdem ein Alter von mindestens 18 Jahren. Ueber die öffentlichen Elementarschulen wird (Tit. III. 9—14) verfügt: „Jede Commune ist verpflichtet, entweder allein oder in Gemeinschaft mit einer oder mehreren benachbarten Ortschaften wenigstens eine Elementarschule zu unterhalten. — Die Communen, welche Hauptstädte eines Departements sind oder über 6000 Seelen zählen, müßen außerdem eine höhere Primärschule haben.“ Jedes Departement soll allein oder mit andern ein Seminar halten. Außer angemessenem Local muß jedem Elementarlehrer ein Gehalt von mindestens 200 Fr., jedem Lehrer einer höheren Primärschule von mindestens 400 Fr. gesichert werden. „In Ermangelung von Stiftungen, Schenkungen oder Legaten, welche ein Local oder den Gehalt sichern, hat der Municipalrath über die Mittel zu berathen, wie dieselben aufzubringen sind. Reichen die gewöhnlichen Gemeindefonds nicht hin, so hat die Gemeinde eine außerordentliche Abgabe von 2 oder höchstens 3 Ct. über den gewöhnlichen Satz der Grund- und Kopfsteuer aufzuerlegen; ist auch das noch nicht genug, so hat das Departement aus seinem Fonds und im Nothfalle der Staat das Fehlende zuzuschießen. — Außer seinem festen Gehalte bezieht der Schullehrer ein monatliches Schulgeld, dessen Eintreibung durch den öffentl. Steuereinnehmer geschehen soll“ (Hahn, S. 198 f.). — Die wirklich bezahlten Staatszuschüsse sind übrigens in den 20 Jahren von 1835—1855 von etwa 1½ Mill. Fr. auf über 5 Mill. gestiegen, die Zuschüsse aus Departementalfonds von fast 3 Mill. auf etwa 5½ Mill. Die Zuschüsse der Communen vermehrten sich ebenfalls um etwa die Hälfte, während die von den Familien bezogenen Summen sich nahezu gleichblieben. Im Jahre 1855 wurden für den Primärunterricht beigesteuert:

1) von den Familien	8,981,817	Fr.	22 Ct.
2) von den Communen	11,564,465	„	72 „
3) von den Departements	5,412,866	„	66 „
4) vom Staate	5,737,957	„	60 „
5) aus eigenen Mitteln	513,712	„	16 „
im ganzen:	32,210,819	„	36 „

Die zweite dieser Summen, jetzt die bedeutendste, war ursprünglich geringer als die erste; bei der vierten sind die Kosten der Inspection, 707,982 Fr. 73 Ct. (im Jahre 1835 nur 134,393 Fr.) mit inbegriffen. Die Gesammtsumme muß im Vergleich mit Preußen, wo allein die Gehalte der Elementarlehrer jährlich über 6 Mill. Thlr betragen, gering erscheinen, zumal wenn man bedenkt, daß die „höheren Primärschulen“ in Deutschland allenthalben meist durch Mittelschulen ersetzt werden. — Das Gesetz vom 15. März 1850, welches für alle Arten von Schulen das Monopol der Universität aufhob und eine Art von Unterrichtsfreiheit einführte, forderte von Unternehmern einer Privatschule das Alter von 21 Jahren und ein Fähigkeitszeugnis. Hinsichtlich des Gehaltes wurde durch Art. 38 noch ein Zuschuß für alle die Lehrer angeordnet, deren Gesammteinkommen 600 Fr. nicht erreicht. — Was die Lyceen und die Communalcollegien betrifft, so sind die ersteren dem Princip nach Staatsanstalten, die letzteren, wie schon ihr Name besagt, Communalanstalten. Dies hindert jedoch nicht, daß beiderlei Anstalten zu ihren Einkünften Zuschüsse des Staates wie der Communen zählen. Art. 72 des Gesetzes von 1850 bestimmt: Les Lycées sont fondés et entretenus par l'Etat, avec le concours des départements et des villes. Les colléges communaux sont fondés et entretenus par les communes. Ils peuvent être subventionnés par l'Etat. Für die Communalcollegien haben die Städte die Gebäude zu liefern und zu unterhalten, das Mobiliar zu schaffen und die erforderlichen Gehalte auf 5 Jahre zu garantiren, so daß die Gemeinde bei Unzulänglichkeit der Einkünfte das Fehlende ergänzt. Wünscht eine Stadt ein Lyceum zu erhalten, so hat sie auch für dieses das Gebäude zu errichten und zu unterhalten und das Mobiliar und die Sammlungen zu liefern; aber auch, wo der

Staat ohne solchen Wunsch ein Lyceum errichtet, tritt wenigstens die Unterhaltungspflicht für das Gebäude ein und das Mobiliar muß geliefert werden, wird aber aus den eigenen Mitteln des Lyceums erhalten. — Die Kosten der 63 französischen Lyceen beliefen sich im Jahre 1855 auf 11,565,001 Fr.; also eins im Durchschnitt gegen 50,000 Thlr, wobei man natürlich bedenken muß, daß dieselben alle mit Pensionaten verbunden sind. Hievon kommen etwa 62% auf Pensionsbeträge und Schulgelder, etwa 17% auf Staatszuschüsse, 4% Communal- und Departementalzuschüsse, 2½% eigene Einkünfte, 14½% diverse Einnahmen. Die 244 Communalcollegien hatten indessen nur eine Gesammteinnahme von 7,499,668 Fr. 86 Ct., worunter an Communalzuschüssen 1,973,961 Fr. und an Staatszuschüssen 98,080 Fr. 86 Ct. — Wie man sieht, wird im Widerspruch mit der unbedingten Herrschaft des Staates im Schulwesen der Geldbedarf möglichst vollständig von den einzelnen Familien beigetrieben. Es wurde sogar bis 1844 von allen Schulgeldern und Pensionszahlungen in öffentlichen wie in Privatanstalten ein Zwanzigstel für die Centralverwaltung der Universität erhoben, eine wahre Steuer auf die Bildung. Dieselbe brachte jährlich etwa 1½ Mill. Fr. ein und wurde hauptsächlich abgeschafft, um die Concurrenz mit den von ihr befreiten Seminaren der Geistlichkeit zu erleichtern (Jourdain S. 24 *).

England zeigt den bestimmtesten Gegensatz gegen Frankreich. Die Errichtung von Schulen ist in England ganz frei und bedarf nicht einmal vorausgehender Concessionen, die an Bedingungen der Tüchtigkeit und Würdigkeit der Lehrer geknüpft werden könnten. Die Einwirkung des Staates ist im wesentlichen darauf beschränkt, im contractlichen Wege an bestimmte Unterstützungen bestimmte Bedingungen anzuknüpfen; doch wird eben dieser Weg in neuster Zeit mit großer Beharrlichkeit verfolgt und so allmählich neben den ungestört fortbestehenden Winkelschulen und Privatanstalten, deren Leistungen oft unter aller Kritik sind, eine compacte Masse von Schulen errichtet, welche staatlicher Aufsicht unterworfen sind. Es bleibt nicht aus, daß diese Schulen allmählich sich eine höhere Stellung und vermehrtes Zutrauen erwerben, daher manche Schulvorsteher nur deshalb Unterstützung des Staates nachsuchen sollen, um ihre Lehrer unter Inspection zu bringen. (Voigt S. 391). Neben jener völligen Freiheit in der Errichtung von Schulen besteht jedoch ein mit der staatlichen Stellung der Hochkirche zusammenhängender Zwang zu den Parish Schools Geld beizutragen. Diese je einem Kirchspiel (Parish) angehörenden Schulen sind von sämmtlichen Einwohnern des Kirchspiels, einerlei ob sie der bischöflichen Kirche angehören oder nicht, zu unterhalten; eine Verpflichtung, von der die Dissidenten keineswegs, wie in den deutschen Staaten es die Billigkeit religiösen Minoritäten zugestanden hat, durch Errichtung eigener Schulen entbunden werden. Dagegen werden die Parochial Charity Schools durch Subscription innerhalb der Parochie unterhalten. Die Subscribenten bilden aus ihrer Mitte einen Ausschuß, der als Schulvorstand fungirt und, wenn die Regierung keinen Zuschuß giebt, die alleinige Aufsichtsbehörde bildet, jedenfalls aber in Geldsachen völlig freie Hand hat. Diese Schulen unterstützen ihre Schüler auch noch mit Kleidung, Büchern und Schreibmaterialien, je nach den localen Verhältnissen und den Mitteln der Gesellschaft, und oft in sehr ausgedehntem Maßstabe. England eigenthümlich ist ferner die Wirkung der beiden großen Associationen für das elementare Schulwesen, die sich über das ganze Land ausbreiten,

*) Am vollständigsten sind die hieher gehörigen Verhältnisse Frankreichs ersichtlich aus dem mehrfach interessanten Werke von Charles Jourdain, Abtheilungschef im Unterrichtsministerium: „Le budget de l'instruction publique et des établissements scientifiques et littéraires depuis la fondation de l'université imperiale jusqu' à nos jours. Paris 1857. 8°. 340 S. — In das Detail hinsichtlich der Lyceen und Communalcollegien führt Gaillard, de la comptabilité dans les Lycées et les Collèges communaux. Paris 1856. 8° min. 334 S. — Rechnet man hiezu die Werke von Théry, Hahn, Holzapfel, so wird ersichtlich, daß wir über Frankreich am vollständigsten unterrichtet sind und Ausführlicheres leicht zugänglich ist.

über sehr bedeutende, aus freien Beiträgen fließende Geldmittel verfügen, und dadurch, daß an ihrer Spitze die hervorragendsten Persönlichkeiten des Staates und der Kirche stehen, ein halb officielles Gepräge erhalten ohne darum von ihrer Freiheit zu verlieren. Es sind dies die National School Society, deren Schulen schlechtweg National Schools genannt werden, und die British and Foreign School Society: erstere streng hochkirchlich; letztere den Angehörigen aller protestantischen Confessionen gemeinsam. Diese Gesellschaften errichten auch Lehrerseminarien. Die Schüler bezahlen Schulgeld, aus dem aber nur ein Theil der Kosten aufgebracht wird. Nach Wiese's Mittheilung (D. Br. S. 166) betrug die Einnahme und Ausgabe der British and Foreign School Society im Jahre 1850 13,000 Pfund St.; der Secretär der Gesellschaft erhielt 400 Pf. — Die Unterstützung von Volksschulen durch den Staat wird aus dem Ertrag der öffentlichen Steuern bestritten; sie hat im letzten Decennium in ungeheurem Maßstabe zugenommen und forderte im Jahre 1856 die Summe von 451,213 Pf. Hiezu kommen noch die capitation grants, d. h. Geldunterstützungen nach der Kopfzahl der die Schule besuchenden Schüler, eine Art Schulgeldersatz für die Armen. Die übrigen Unterstützungen der Regierung dienen entweder zum Bau und zur Unterhaltung der Schulhäuser, zur Anschaffung von Büchern, Apparaten u. s. w., oder zu Gehaltserhöhungen und Ausbildung von Lehrern (Voigt S. 394). Namentlich in letzterer Hinsicht thut die Regierung viel und sie findet auch in der Einwirkung auf die Lehrerbildung das Hauptmittel ihren Einfluß auszudehnen. (Vgl. Voigt 369 ff.). Bewunderungswürdig ist hiebei die Consequenz, mit der sich der Staat auf dem einmal bestehenden Rechtsboden hält und Uebergriffe vermeidet. Alle Vorrechte, die der Staat etwa einzelnen inspicirten Schulen verleiht, wie das Recht pupil-teachers anzunehmen, bleiben stets innerhalb des durch die staatlichen Unterstützungen gezogenen Kreises freiwillig übernommener, contractlich begründeter Pflichten.

Was England hinsichtlich der Errichtung und Erhaltung der Schulen von den meisten andern Staaten unterscheidet, läßt sich in folgenden drei Hauptpuncten zusammenfassen: 1) Die Hochkirche hat ein Recht auf Erhaltung ihrer Schulen durch alle, auch die ihr nicht angehörigen Einwohner. 2) Jeder kann auf seine Kosten Schulen errichten wie und so viele er will. 3) Der Staat giebt denen, welche sich Inspection gefallen lassen, directe Unterstützungen, ohne Vermittlung der Communen und kümmert sich um die nicht unterstützten Schulen gar nicht.

Die Mittelschulen und höheren Schulen sind in England theils reine Privatanstalten theils erhalten sie sich aus alten Stiftungen, die in diesem Lande sehr zahlreich und bedeutend sind, und aus den Schulgeldern. —

In Spanien hat die Regierung seit dem Bürgerkriege viel zur Hebung des darniederliegenden Schulwesens gethan. Im allgemeinen richtete man sich dabei nach französischem Vorbilde und betrachtete staatliche Centralisation, Uniformirung der Einrichtungen, Aufhebung der Freiheit der Corporationen als unerläßliche Bedingungen des Fortschrittes. Unter den Verhältnissen Spaniens scheint es, daß sich nichts besseres thun ließ, da allein die Staatsgewalt im Stande ist, die Opposition der Geistlichkeit gegen den Fortschritt der Bildung zu brechen. Leider ist auch die französische Vielgeschäftigkeit und Organisirwuth mit aufgenommen worden. Pidal's bahnbrechender Organisationsplan von 1845 wurde schon 1850 durch den Minister Manuel de Seijas Lorano völlig umgestaltet; das Jahr 1857 brachte schon wieder Veränderungen. Niemand darf in Spanien ein Privatetablissement für Erziehung und Unterricht begründen, ohne daß die Regierung eine Erlaubnis ertheilt hat und der Schulrath darüber befragt worden ist. Diese Erlaubnis wird an eine Reihe von Bedingungen geknüpft, unter denen auch der Nachweis, daß alle für den Unterricht erforderlichen Mittel vorhanden sind. Außerdem muß eine Caution von 3000 bis 5000 Realen*) hinterlegt werden. Der Director der Anstalt muß in einer philosophischen Facultät den Grad

*) Der Real = 2 Sgr. 2 Pf. ist die gewöhnliche Münzeinheit in Spanien.

des Licenziaten erlangt haben. Auch die Corporationen, welche gesetzlich ermächtigt sind, höhere Unterrichtsanstalten zu errichten, müßen dazu doch jedesmal die Erlaubnis der Regierung nachsuchen. Die Errichtung und Erhaltung der öffentlichen Schulen mit Ausnahme der Elementarschulen liegt, wie in Frankreich, ganz in den Händen des Staates. Eigenthümlicher Weise sind die Einnahmen und Ausgaben für den öffentlichen Unterricht dem Ministerium für Handel und Beförderung der materiellen Interessen untergeordnet, während das Schulwesen im übrigen unter dem Ministerium der Justiz steht. Die jährlichen Einnahmen für den öffentlichen Unterricht belaufen sich nach dem Etat für 1852 auf 9,800,000 Realen, wovon 270,000 Realen an Verwaltungskosten abgehen. Die Elementarschulen erhalten sich wohl zum größten Theile des Betrages aus dem Schulgeld, das nach Minutoli's Angabe (der sonderbarer Weise hinzusetzt, es sei „nicht bedeutend") monatlich für jedes Kind 6 bis 16 Realen (d. h. 13 Sgr. bis 1 Thlr 5 Sgr.) beträgt; an Privatschulen beträgt dasselbe monatlich 1 Piaster (1 Thlr 12 Sgr.). Wo die Eltern das Schulgeld nicht bezahlen können, wird dasselbe ermäßigt oder aus städtischen Fonds bezahlt. Viele Mittel werden übrigens durch die „Gesellschaft zur Verbreitung und Verbesserung des Volksunterrichts" aufgebracht, der sich eine aus Damen bestehende Junta zur Förderung der Kleinkinderbewahranstalten angeschlossen hat. Wie gewaltig die Errichtung von Schulen in Spanien zugenommen hat, geht daraus hervor, daß, während im ganzen Lande 1832 nur 700, 1839 nur 900 Schulen sich befanden, man am Schlusse des Jahres 1851 allein 17,009 Elementarschulen für Knaben zählte, wozu noch 23 Normal-Elementarschulen kommen, die auf Staatskosten erhalten werden. Schulzwang besteht in Spanien nicht, wohl aber in Portugal, wo das gesammte Unterrichtswesen durch das Organisationsdecret vom 29. Sept. 1844 vom Staate geordnet ist. — (Minutoli, Spanien und seine fortschreitende Entwicklung, Berlin 1852.)

In Italien sind die Verhältnisse in den einzelnen Staaten verschieden. Am besten ist für Errichtung von Schulen in der Lombardei gesorgt, wo theils ein größerer Bildungstrieb im Volke und eine Fülle bereits alter Mittelschulen, theils die Bemühungen der österreichischen Regierung einen besseren Zustand bewirkten. Von den übrigen Ländern steht gegenwärtig Sardinien am höchsten. Hier durfte unter der Jesuitenherrschaft nur Lesen und Schreiben lernen, wer 1500 Lire Vermögen hatte, nur studiren, wer ebenso viel jährliche Rente hatte.*) Durch die Verordnung vom 23. Juli 1822 wurde die Errichtung von Gemeindeschulen auf Kosten der Gemeinden geboten. In einer Classe sollten höchstens 70 Kinder sein; wo diese Zahl überstiegen wird, sollten noch andere Schulen errichtet werden. Der Unterricht sollte unentgeltlich ertheilt werden. Die Verordnung wurde nur in den Städten einigermaßen befolgt, in den Landgemeinden geschah fast nichts, die Municipalräthe blieben gleichgültig. Kräftiger als die Erlasse der Behörden wirkte die freie Thätigkeit des Prof. Troya in Turin. Ein neues Schulreglement von 1840 schärft die Errichtung von Schulen an allen Orten wieder ein. Eigene Schulinspectoren werden in die Gemeinden gesandt, um auch an den kleineren Orten die Errichtung von Schulen zu betreiben. Für die Gehalte der Elementarlehrer sind Minima nach mehreren Classen von der Regierung festgesetzt. Die Errichtung dieser Schulen, die jedoch nur für Knaben sind, ist jetzt in den meisten Gemeinden durchgesetzt. Für Mädchen sind nur in einigen Städten Schulen. Für den höheren Unterricht ist äußerlich gut gesorgt; auch in kleinen Städten finden sich den Gymnasien ähnliche Schulen, die häufig von den Gemeinden bezahlt werden. Manche dieser An-

*) Eine ganz sichere Quelle für diese Angabe, die sich bei Rönne I. 42 und anderwärts findet, ist mir nicht bekannt. Mittermaier, Ital. Zustände S. 251 erklärt die Sache für unrichtig, jedoch nur in Beziehung auf die Gegenwart; dies ohne Zweifel mit Recht: es muß aber angenommen werden, daß Mitterm., wenn er hätte erklären können, daß eine solche Einrichtung niemals bestanden habe, dies bei dem apologetischen Charakter seiner Schrift nicht unterlassen hätte.

stalten werden von geistlichen Corporationen geleitet. — Kleinkinderschulen werden seit 1829 durch eine Gesellschaft gepflegt; sie erweisen sich in Italien bei den frühen Heirathen der armen Leute doppelt wohlthätig. Für Gewerbeschulen, Fabrikschulen u. s. w. ist die Wohlthätigkeit von Privatleuten in ausgedehntem Maße thätig. — In Toscana herrscht Unterrichtsfreiheit, daher viele Privatschulen. Zwar besteht eine Verfügung, nach der jede Gemeinde eine Schule haben sollte, sie ist aber nicht durchgeführt. In den Landgemeinden zeigen im allgemeinen weder die Gemeinden noch die Pfarrer Lust zur Errichtung von Schulen. In den Städten dagegen trifft mit der Thätigkeit der Regierung auch Theilnahme der Gemeinden und wohlthätiger Gesellschaften zusammen. Die Mittelschulen und höheren Schulen sind meist in den Händen der Geistlichkeit. Kleinkinderschulen, durch Wohlthätigkeit von Privatleuten gegründet, sind sehr verbreitet. Technische Schulen sind ebenfalls der Privatthätigkeit entsprossen und werden zum Theil aus städtischen Fonds unterstützt. — Im Kirchenstaate giebt es auf dem Lande nur Schulen, wo sich einzelne Pfarrer oder Klosterfrauen freiwillig der Kinder annehmen. In den Städten finden sich auch öffentliche Schulen. Sehr groß ist die Zahl derselben in Rom, wo dessen ungeachtet noch viele Kinder ohne Unterricht aufwachsen. Die Districtsschulen (scuole regionarie), aus unbekannter Zeit stammend, sind ihrem Ursprung nach, wie es scheint, städtische Anstalten, ähnlich den städtischen Schreibschulen des deutschen Mittelalters. Der Senat gab den Lehrern, welche die Schule in ihrer Privatwohnung halten, täglich einen Paolo (etwa 4½ Sgr. oder 15 Kreuzer); außerdem bezahlte jeder Schüler wöchentlich einen Bajocco (1/10 Paolo) Schulgeld. Als der h. Calasanzio im J. 1597 eine unentgeltliche Schule für Arme eröffnete, machten sie ein vorgebliches Privilegium gegen ihn geltend. Später wurden diese Schulen dem Rector der Universität (Sapienza) untergeordnet. Durch Leo XII. wurden sie, gleich allen anderen Schulen dem Generalvicar von Rom und einer von diesem abhängigen Commission untergeordnet. Sie sind jetzt in drei Classen eingetheilt, in denen das Schulgeld nach der Rangstufe 4 bis 10 Paoli monatlich beträgt. Daneben bestehen zahlreiche Freischulen, Kleinkinderschulen, nächtliche Schulen für Handwerker u. s. w., die meist der Wohlthätigkeit ihre Entstehung verdanken, jedoch theilweise aus Staatsmitteln unterstützt werden (Morichini, degl' instituti di publica carita. Roma 1842. 2 voll.). Im Königreich Neapel ist der Zustand des Schulwesens wo möglich noch trostloser als im Kirchenstaate, obwohl es auch hier an Gesetzen über allgemeine Errichtung von Schulen nicht gefehlt hat. Jedenfalls zeigt Italien die Unmacht papierner Regierungsmaßregeln und die Eitelkeit der Nachäffung von anderwärts bewährten Einrichtungen, denen der Boden im Volksleben fehlt.

Von den übrigen europäischen Staaten wollen wir noch seiner mehrfach interessanten Verhältnisse wegen Norwegen hervorheben. Hier hatte die dänische Herrschaft mit List und Gewalt die Entstehung eines nationalen Schulwesens namentlich für die höheren Studien verhindert. Die jungen Norweger besuchten die reich dotirten und mit Stipendien versehenen dänischen Gymnasien und die Universität in Kopenhagen, und kehrten ihrer Nation halb entfremdet zurück. Die Stiftung einer norwegischen Universität wurde daher als nationale Sache gefaßt. Nach vielfachen vorbereitenden Anregungen wurde unter Benützung des richtigen Augenblicks am 1. Juni 1811 eine Subscription eröffnet und bedeutende Summen (Blom S. 78) zur Unterhaltung der Universität zusammengebracht, worauf die Errichtung derselben am 2. Sept. desselben Jahres durch König Friedrich VI. decretirt wurde. Nach der Trennung von Dänemark trat eine Reorganisation ein. Die gelehrten Schulen Norwegens bestanden vor der Trennung nur aus den 4 Kathedralschulen zu Christiania, Trondhjem, Bergen und Christiansand, die mit Ausnahme der letzteren, welche einen Zuschuß von 8—900 Species jährlich erhält, sich aus ihren reichen Dotirungen selbst erhalten und noch Stipendien abwerfen. Die seitdem errichteten gelehrten Schulen und Mittelschulen erhalten fast alle Zuschüsse aus Staatsmitteln, die zum Theil ziemlich bedeutend sind (Drammen

2200 Spthlr; Skeen 1600 Spthlr; die meisten nur einige hundert Spthlr); bei einigen sind Communalzuschüsse bewilligt. Für die erste Errichtung trat nicht selten Subscription eines Capitals ein, das dann durch königliche Schenkung vermehrt wurde. In den Städten finden sich Bürgerschulen, oft auch Töchterschulen und Kleinkinderschulen (Asyle), welche von den Communen unterhalten werden; auch bestehen Gemeindeschulen, welche unentgeltlichen Elementarunterricht ertheilen. Auf dem Lande dagegen stellt sich die zerstreute Lage der Höfe und die Unzugänglichkeit derselben einem geordneten Schulwesen entgegen. Ambulante Präceptoren schlagen daher je für eine Woche auf einem Hofe ihren Sitz auf und die Kinder der nächstgelegenen Höfe versammeln sich hier. Trotz dieser unvollkommenen Einrichtungen genügen die Resultate, da die Eltern, namentlich die Mütter, ergänzend eintreten.

Der Staat sorgt für diesen Unterricht theils durch die Errichtung von Seminarien, theils durch die Befreiung der Lehrer vom Militärdienste. — Mit diesen Einrichtungen und ihren Resultaten bildet Norwegen wohl den schroffsten Gegensatz eines protestantisch-germanischen Staates gegen die romanisch-katholischen, in denen unter allen Hindernissen des Volksschulwesens die Apathie oder Feindseligkeit des Volkes selbst das größte ist (Blom, das Königreich Norwegen, statist. beschr. Leipzig 1843).

Eine Ausnahme von dieser Passivität katholischer Völker scheinen einige südamerikanische Staaten zu machen, in denen es dem natürlichen Eifer republikanischer Regierungen für Volksbildung gelungen ist, verhältnismäßig bedeutende Fortschritte zu erzielen. In Paraguay, wo schon der Dictator Francia ein militärisch organisirtes Unterrichtswesen schuf, wurden für Rechnung des Staates in allen Hauptorten der Departements Elementarschulen errichtet und mit allen für den Unterricht erforderlichen Mitteln ausgerüstet; man gewann die Geldkräfte durch Unterdrückung von Capellanien. Es soll selten sein, daß ein Einwohner von Paraguay nicht lesen oder schreiben kann (Gumprecht, Zeitschr. f. Erdk. I. Bd. 2. Heft S. 36). Noch eifriger zeigt sich die Regierung in Chile. Dort wurden in dem Verwaltungsjahr 1855/56 nicht weniger als 47 Elementarschulen errichtet, 23 besser dotirt, 25 mit Fonds zur Erweiterung ihrer Baulichkeiten, 13 mit Hülfslehrern versehen (Neumann, Zeitschr. f. allgem. Erdkunde. N. F. III. Bd. 2. Heft S. 159 ff.). Auch städtische Behörden sind in manchen Staaten Südamerika's für Errichtung von Schulen thätig (Zeitschr. f. Erdkunde II. 1. S. 67 ff. u. a.).*) Immerhin ist aber auch in diesen, wie in fast allen katholischen Ländern das Volksschulwesen mehr künstlich hervorgerufen als naturwüchsig entstanden.

Es fehlt uns sowohl der Raum als auch theilweise das Material um die einschlagenden Verhältnisse aller civilisirten Staaten hier zu erörtern; wir haben deshalb theils die größten und bedeutendsten, theils aber auch solche gewählt, deren Verhältnisse besonders belehrend sind. In letzterer Hinsicht wäre noch Nordamerika und Belgien zu erwähnen, doch müssen wir hinsichtlich beider auf die reichhaltigen Artikel im ersten Bande der Encyklopädie verweisen, insbesondere auf S. 95 ff. und S. 502 nebst 512.

Aus der geschichtlichen Entwicklung haben wir gesehen, wie die Errichtung lebensfähiger Schulen, namentlich wo es auf Schöpfung oder Neugestaltung ganzer Zweige des Schulwesens ankommt, fast immer von der freien Thätigkeit Einzelner ausgeht, daß dagegen die Verallgemeinerung des gegebenen Beispieles, die gesetzmäßige Durchführung des als gut erkannten und im Volke eingewurzelten Princips sich als eine segensreiche Aufgabe der Staatsgewalt darstellt. Wir sahen, wie die staatliche Unterhaltungspflichtigkeit sich mit der staatlichen Herrschaft und Leitung von selbst einstellt, jedoch nicht immer consequent genug erfaßt wird; wie ferner diese Unterhaltungspflichtigkeit sich in dem Maße zwischen Staat, Localbehörden und Privaten zu theilen strebt, in welchem die Interessen dieser concurrirenden Elemente sich mischen. Ferner zeigte sich,

*) Vergl. den Artikel „Amerikanisches Erziehungs- und Unterrichtswesen," der übrigens hinsichtlich Chile's wohl durch Vorstehendes zu ergänzen ist.

daß der Staat seinen Verpflichtungen vielfach indirect zu genügen strebt, indem er die Leistungen der übrigen Theile durch seine Beamten regelt und durch Zuschüsse im Nothfalle ergänzt. — Die statistische Uebersicht bestätigt diese Resultate und zeigt namentlich einen auffallenden Unterschied zwischen den Staaten, in welchen die Errichtung von Schulen nur von oben herab verfügt wird, und denen, in welchen sie dem Volke selbst am Herzen liegt; auf der andern Seite aber eine kolossale Verschwendung von Mitteln und verhältnismäßig geringe Resultate, wo die Regierung nicht ordnend und ausgleichend eintritt. Uebrigens zeigt die specielle Vergleichung der bestehenden Verhältnisse in verschiedenen Ländern keineswegs ein Bild principieller Klarheit oder fester Durchführung gerechter Grundsätze. Wir stehen vor einem Chaos von Bestimmungen und Bräuchen, die theils den Charakter zufälliger Traditionen theils willkürlicher Experimente an sich tragen. Manche Züge finden sich in den verschiedensten Ländern und bei den verschiedensten Arten von Schulen wieder, wie z. B. die Lieferung der Gebäude durch die Gemeinden, während die Regierung mehr die Gehalte trägt; hier liegen allgemeine Gründe theils äußerer Zweckmäßigkeit theils politischer Art zu Tage, ohne daß deshalb auch das Beitragsverhältniß, welches sich auf diese Art gestaltet, als ein richtiges müßte anerkannt werden. Es ist keine Frage, daß die wahren Rechtsverhältnisse complicirter Natur sind; dennoch haben aber complicirte gesetzliche Bestimmungen (vgl. z. B. Baden, Enc. I. S. 388 f.) etwas gekünsteltes, da sie auf keiner genügenden Basis ruhen. So lange nicht ausgedehnte statistische Aufschlüsse über die Benützungsverhältnisse der Schulen und die aus ihnen hervorgehenden Berufsclassen, über den Einfluß der Schulbildung auf die äußere Prosperität der Individuen einerseits und auf die Erreichung von Staatszwecken andererseits vorliegen, werden die meisten Probleme auf diesem Gebiet ungelöst bleiben müßen, damit nicht durch Voreiligkeit die wahre Lösung verfehlt und verdorben werde.

Die Quellen der Lehre von der Errichtung und Erhaltung der Schulen fließen im ganzen noch bei weitem nicht klar und reichlich genug. Namentlich war die Statistik des Unterrichtswesens bisher keineswegs ein Schoßkind der administrativen Behörden. Es scheint in dieser Hinsicht besser werden zu wollen; denn nicht nur hat der internationale Congreß für Statistik auf seiner dritten Versammlung zu Wien im September 1857 die Unterrichtsstatistik einer planmäßigen Bearbeitung empfohlen, sondern es hat auch bereits Oesterreich, zunächst für die Universitäten, einen viel versprechenden Anfang gemacht (Mittheilungen aus dem Gebiete der Statistik, VII. Jahrg., 1. Heft, Wien 1858). — Auch sollten Bücher wie „Karmarsch, die polytechnische Schule zu Hannover," womöglich unter Zusammenfassung der Ergebnisse einer Provinz und eingehender Zuziehung der finanziellen Seite, die bei Karmarsch fehlt, für sämmtliche Zweige des Unterrichtswesens vorhanden sein. Für höhere Schulen ließe sich manches aus den in dieser Hinsicht noch wenig benutzten Programmen entnehmen; anderes wird in Kammerverhandlungen u. s. w. zu suchen sein. Für Preußen bieten Mushacke's „Schulkalender" und „Jahrbuch für das höhere Schulwesen" manche hieher gehörige Mittheilung, während die Rechtsverhältnisse und administrativen Maximen bei Rönne (Das Unterrichtswesen des preußischen Staates. Berlin 1854 und 1855. 2 Bde.), namentlich im I. Bd. 2. Thl. 4. Abschn., S. 745—864 und im II. Bd. 4. Abschn., S. 317—326 ausführlich mitgetheilt sind. Für ganz Deutschland bietet gedrängtere Zusammenstellungen Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht, Leipzig 1854 u. 55. 2 Bde. — Für die übrigen Länder vergleiche den Ueberblick bei Rönne I. S. 38 ff. und die Werke des Engländers Kay: The education of the poor in England and Europe. London 1846 und: The social condition and education of the people in England and Europe. 2 voll. 1850 (vergl. über letzteres Wiese, D. Br. 154 ff.). — Im übrigen muß auf die Artikel über die einzelnen Länder, sowie auf die Artikel „Anstellung," „Besetzungsrecht," „Besoldung" u. a. verwiesen werden.

Albert Lange.

Erwerbschule, s. Industrieschule.

Erzieher. In einer Encyklopädie der Pädagogik aus den drei letzten Decennien des vorigen Jahrhunderts und den zwei, ja drei ersten des gegenwärtigen als der Blütezeit pädagogischen Eifers, würde der Artikel „Erzieher" schwerlich eine Stelle gefunden haben. Man war damals mit der Entdeckung der richtigen Methode so sehr beschäftigt und, wenn sie nur erst gefunden wäre, von ihrer allein und absolut seligmachenden Kraft so sehr überzeugt, daß über den für Gewinnung eines befriedigenden pädagogischen Resultates so wesentlichen Coefficienten, welcher in der Persönlichkeit des Erziehers liegt, selbst ein Mann wie Schwarz nichts zu sagen hat. Ueberhaupt ist über diesen wichtigen Punct in der pädagogischen Literatur wenig zusammenhängendes und einigermaßen erschöpfendes zu finden. In der vorchristlichen Welt kann dies nicht auffallen: so lange man das Recht der Persönlichkeit überhaupt noch nicht anerkannt, nicht die Befreiung, Entwicklung, Kräftigung und Heiligung der Persönlichkeit des Zöglings als das letzte und eigentliche Ziel aller Erziehung betrachten gelernt hatte, konnte auch das Verständnis für die hohe Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers unmöglich sich bilden. Zumal im Orient, dem es charakteristisch ist, daß er unbedingte Unterwerfung des Individuums unter die überlieferten Gebräuche und Gesetze und die sie vertretenden Auctoritäten fordert, begnügte man sich mit der Forderung, daß der Zögling dem Erzieher oder vielmehr dem Lehrer, wie dieser neben der conventionellen Bildung durch den Vorzug des Standes, der Kaste, des Alters ausgezeichnet war, Ehrfurcht und Gehorsam erweise, ohne Rücksicht darauf, wie er selbst durch sein gesammtes persönliches Sein und Wirken den Forderungen seines Berufes gerecht werde. Nicht übel ist übrigens und der chinesischen Schlauheit würdig die Sitte der Chinesen, für die Vergehen erlauchter Zöglinge vielmehr den Hofmeister zu züchtigen, ähnlich wie sie ihren Hausarzt während der Zeit wirklich eintretender Erkrankungen durch Entziehung des Honorars bestrafen, und einen hohen Begriff von der Verantwortlichkeit der Erzieher verräth der Grundsatz der Perser, bis zum 7. Jahre alle Vergehen des Kindes, bis zum 15. wenigstens die Hälfte derselben auf Rechnung der Eltern zu schreiben, und ihre Forderung, daß von den vier würdigen Pädagogen königlicher Sprößlinge der eine der weiseste, der andere der gerechteste, der dritte der besonnenste, der vierte der muthigste sein, die Vertretung sämmtlicher vier Haupttugenden also durch sie geboten sein müße. Das Alte Testament fordert als Gegenleistung gegen die den Eltern und den Alten überhaupt zu erweisende Ehrfurcht nur, daß jene den Kindern die Gebote Gottes unaufhörlich einschärfen (5 Mos. 6, 7 ff. 11, 19; vgl. 1 Mos. 18, 19); wohl aber spricht es in Lehre und Beispiel, auf eine besonders deutliche Weise in dem Davids, die Wahrheit aus, daß die Sünden der Väter an den Kindern und durch sie sich rächen. Im Griechenthum gelangte zwar die menschliche Individualität zur reichsten Entfaltung, doch wurde sie überall zu sehr auf die äußeren Staatszwecke bezogen, als daß Recht und Werth der Persönlichkeit als solcher zu voller Anerkennung hätten kommen können. Den Unterricht in den für den freien Bürger geforderten Kenntnissen und Fertigkeiten ertheilten Grammatisten, Kitharisten, Paidotriben, bei welchen es eben auf ein bestimmtes Wissen und Können, nicht auf das gesammte persönliche Sein ankam; den eigentlich erziehenden Einfluß dagegen zu üben blieb neben dem elterlichen Hause dem bewegten öffentlichen Leben überlassen, in welchem eine Einwirkung der Mündigen auf die heranwachsende Generation unmittelbar sich ergab. Bestimmterer Anforderungen an die persönlichen Eigenschaften des Erziehers sich bewußt zu werden war etwa nur bei der Wahl des den Kindern als παιδαγωγός beizugebenden Sklaven Veranlassung. Eine eigentlich normale pädagogische Persönlichkeit stellt sich uns in Sokrates dar, und es sind bedeutende Züge zum Musterbilde eines Erziehers namentlich in dem enthalten, was Alkibiades im Symposion zum Lobe seines Lehrers und dieser selbst im Theätet über seine geistige Hebammenkunst sagt: diese ganze Persönlichkeit des Mannes, deren unmittelbarer

Eindruck selbst einen Alkibiades dahin bringt, daß er in ihrer Nähe seiner Schwächen unwillkürlich mit Beschämung sich bewußt wird; dieses eigene Ergriffensein vom Eros, d. h. von dem kräftigsten, lebendigsten, uneigennützigsten wissenschaftlichen Trieb, welches den Schüler unmittelbar zu gleichem Streben fortreißt; diese der einfachsten Rede einwohnende wunderbare Gewalt der Wahrheit, die dem Hörer nicht Ruhe läßt, bis er von der Knechtschaft der Unklarheit, des Irrthums, der Schwäche sich befreit; endlich diese nicht mechanisch überliefernde, sondern wahrhaft erziehende Weise des Unterrichts. Doch zeigt zugleich das vorzugsweise Werthlegen auf die Entwickelung des innern Menschen und auf die Erforschung der Wahrheit an sich, daß das eigenthümliche griechische Leben damals seinen Culminationspunct überschritten hatte und daß es aus der Festigkeit des objectiven Bestandes bereits dem Verfall entgegengieng; und ich finde nicht, daß jene platonischen Grundzüge zu einem Urbilde des Erziehers in späterer Zeit ergänzt und weiter ausgeführt worden wären, wiewohl namentlich die Stoiker im allgemeinen hohe Forderungen an die Lehrer stellten und, ebenso wie die dem Plutarch wenigstens zugeschriebene Schrift „über die Erziehung der Kinder (c. 7)," Sorgfalt bei der Wahl des Erziehers dringend empfahlen. Dagegen ließ der ernste Sinn für das Heiligthum der Familie, welcher die Römer auszeichnet, in dem römischen Hause eine Stätte entstehen, in welcher der bedeutsame Einfluß der Persönlichkeit der Erzieher auf das heranwachsende Geschlecht recht deutlich hervortrat. Das Juvenal'sche „maxima debetur puero reverentia" war in jedem ächten Römer in der Zeit der Republik lebendig, und daher begegnen uns hier häufiger pädagogische Persönlichkeiten im Leben und pädagogische Grundsätze in den Schriften. In dem, was über die nothwendigen Eigenschaften und die Pflichten des Erziehers Quintilian sagt (namentlich Inst. or. II. 2, 3 und 8), ist in der That kaum etwas wesentliches unberührt gelassen, und seine Grundforderung an den Erzieher „Sumat igitur ante omnia parentis erga discipulos suos animum" (II. 2, 4), welcher die andere entspricht, daß die Schüler die Lehrer wie ihre geistigen Eltern lieben sollen, deutet auch auf den heiligen Boden des Familienlebens hin, auf welchem eine solche Auffassung der pädagogischen Aufgabe erwachsen ist.

Ein ganz neuer Standpunct wurde durch das Christenthum gewonnen. Seine Hauptaufgabe war eigentlich eine pädagogische, ja die pädagogische in ausgezeichnetem Sinne: den Menschen zu erlösen aus der Tyrannei seines selbstsüchtigen, auf das Vergängliche gerichteten sündigen Willens, damit er mit Gott und seinem Gesetze innerlich eins werde durch lebendigen Glauben an den, in welchem die Fülle der Gottheit leibhaftig wohnte. Damit war das eigentliche Ziel aller Erziehung in den innersten Kern der Persönlichkeiten selbst verlegt und eben dadurch die Erreichung dieses Ziels oder wenigstens seine Verfolgung unabhängig gemacht von Geschlecht, Volksthümlichkeit, Stand oder irgend einem andern äußeren Verhältnis: wo eine menschliche Seele lebte, da war auch die pädagogische Aufgabe gestellt. Wie aber die Erziehung jetzt nicht mehr bloß auf äußere Fertigkeiten hinarbeitete für einen äußeren Zweck, sondern auf das innere Freiwerden des Menschen selbst, so konnte auch bei denen, welchen es oblag, den Zögling jenem Ziele zuzuführen, das äußerliche Wissen und Können nicht mehr genügen: nur durch einen selbst Freigewordenen konnte das Werk der Befreiung vollzogen werden, auf das gesammte persönliche Sein und Verhalten des Erziehers selbst kam es vor allem an. War doch Jesus selbst „der göttliche Erzieher" (ὁ θεῖος παιδαγωγός) nicht allein oder vorzugsweise durch seine Lehre, sondern durch seine gesammte Persönlichkeit geworden, weshalb sein belehrendes Wort von dem leuchtenden und erweckenden Beispiel begleitet wurde und seine Rede von jener wunderbaren Kraft, die durch keine Kunst zu ersetzen ist, „denn er redete gewaltig und nicht wie die Schriftgelehrten (Matth. 7, 29)." Wenn dann Paulus dem hohen Vorbilde gemäß von der Liebe lehrt, daß ohne sie alles menschliche Wissen und Können nichts ist und alles menschliche Reden nur ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, daß aber sie des Gesetzes Erfüllung ist, so hat damit der Apostel auch das höchste Gesetz für den Erzieher ausgesprochen, und nicht

minder beherzigenswerth ist der Ausspruch seines Schülers Augustinus (de doctr. christiana 4, 27): „Habet, ut obedienter audiatur, quantacunque granditate dictionis maius pondus vita docentis.“ Es ist ein etwas weiter Schritt, aber doch ein natürlicher Uebergang, wenn wir gleich daran erinnern, wie Luther darauf hinweist, daß „viele ungeschickte Schulmeister feine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben,“ wie er den Eltern auf das ernstlichste vorhält, daß sie „können an den Kindern den Himmel und die Hölle verdienen, wenn sie ihnen wohl oder übel vorstehen,“ und daß, wenn sie nicht das Ihre thun, „die öffentliche gemeine Predigt in der Kirche wenig und geringe Frucht und Nutzen bringen“ wird. Mit dem Wiedererwachen eines lebendigen evangelischen Glaubens wurde auch das Bewußtsein von den Pflichten und von der schweren Verantwortlichkeit der Erzieher wieder wach: der „Normalrector“ der Reformation, Johannes Sturm, kommt auf diesen Gegenstand wiederholt zurück und schärft seinen Berufsgenossen namentlich den Grundsatz ein, daß der Erzieher vor allem selbst sein müße, wozu er die Zöglinge heranbilden wolle (de literarum ludis recte aperiendis S. 149. — Scholae Lavinganae S. 144, vgl. Charles Schmidt, La vie et les travaux de Jean Sturm. Strassbourg 1855 S. 300), und der wackere Joh. Gigas, der erste Rector von Schulpforte, faßt in der That das Wesentliche in dem sinnreichen Witzworte zusammen: „Im Donato steht erst Amo, dann folgt Doceo.“ Bekanntlich trat, aus hier nicht weiter zu entwickelnden Ursachen, an die Stelle des erst so schwungvoll begonnenen humanistischen Unterrichts bald ein unlebendiger pedantischer Mechanismus, welcher zwar, wie er eine eigentlich pädagogische Aufgabe sich gar nicht stellte, so auch für den unmittelbaren Einfluß der Persönlichkeit des Erziehers keinen Sinn hatte, unter welchem aber, was hie und da tüchtiges geleistet wurde, thatsächlich eben der Tüchtigkeit einzelner hervorragenden pädagogischen Persönlichkeiten zu verdanken war. Die gegen den herrschenden Mechanismus seit dem Ende des 16. Jahrhunderts schon reagirenden pädagogischen Neuerer versäumten nicht, darauf aufmerksam zu machen, daß zur Herstellung der von ihnen empfohlenen besseren Erziehung vor allem auch bessere Erzieher erforderlich seien; ihre Anforderungen in dieser Beziehung aber gehen weniger auf den Charakter, auf die darauf beruhende persönliche Auctorität und die damit zusammenhängenden sittlichen Eigenschaften, sondern vorzugsweise auf Weltkenntnis und Lehrtalent und die dadurch bedingte bessere Methode. So namentlich bei Montaigne, welcher, nachdem er im 24. Capitel seiner Essays (du Pedantisme) die Fehler der herrschenden Erziehungs- und Unterrichtsweise gegeißelt hat, im 25. (de l'institution des Enfans) seine positiven Forderungen mittheilt; ausführlicher und zusammenhängender spricht, durch seine eigenen Hofmeistererfahrungen belehrt, Locke (im 8. Capitel seiner „Gedanken über Erziehung,“ S. 242—280 der Rudolph'schen Uebersetzung im IX. Bande des Campe'schen Revisionswerks) über den Gegenstand sich aus, indem er vor allem auch den sittlichen Einfluß des Beispiels des Erziehers betont und bemerkt, daß alle pädagogischen Bemühungen fruchtlos seien, wo jener nicht unterstützend mitwirke; und Rousseau's etwas überschwengliche Declamation über die Herrlichkeit des Erzieherberufs enthält doch auch die gute Bemerkung, daß ein Kind unmöglich durch jemand gut erzogen werden könne, der selbst nicht gut erzogen worden sei, und das goldene Wort, daß bei dem Erzieher der Eifer eher das Talent, als das Talent den Eifer ersetze. Dagegen hat Basedow ganz besonders dazu beigetragen, das Vertrauen auf die abstracte Methode zu verbreiten, welches den Einfluß der Persönlichkeit des Erziehers ganz außer Berechnung ließ, und erst Salzmann drängte sich in seinem pädagogischen Familienleben zu Schnepfenthal die Erfahrung von jenem Einflusse so mächtig auf, daß er, abgesehen von manchem heilsamen Wink über Erziehungsfehler im „Krebsbüchlein,“ im „Ameisenbüchlein“ als sein pädagogisches Symbolum den denkwürdigen Satz aufstellte: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“ Auch Pestalozzi hielt den Mechanismus seiner Methode so sehr für das Wesentliche, daß er sogar, hierin ein

Vorgänger von Jacotot, behauptete, wer nur die rechte Methode befolge, könne selbst das lehren, was er selber nicht verstehe; aber diese seine methodischen Künste sind meist vergessen, und wenn seine Principien und die von ihm ausgegangene Bewegung sich nachhaltiger wirksam erwiesen, als die anderer Methodiker, so hatte dies eben darin seinen Grund, daß sie von dem sittlichen und religiösen Pathos einer von demüthiger und hingebender Liebe erfüllten Persönlichkeit getragen und durchdrungen waren; Pestalozzi selbst bietet also ein Beispiel des Einflusses der Persönlichkeit, für welchen bei Aufstellung seiner Theorie das Auge ihm verschlossen war, und indem er die pädagogischen Bestrebungen wieder mit dem warmen Hauche der Religiosität erfüllte, von welchem bei den vorhergenannten Neuerern wenig zu spüren ist, und auf die Mutter als die erste und einflußreichste Erzieherin, auf das Haus als die eigentliche Stätte der Erziehung, auf den Zusammenhang der Erziehung mit dem gesammten Volksleben hinwies, trug er mittelbar dazu bei, das Verständnis für die Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers wieder zu wecken.

Sobald nämlich einmal die Religiosität oder, bestimmter gesprochen, die christliche Frömmigkeit als wesentlichste Grundlage und höchstes Ziel aller Erziehung erkannt ist, und sobald die Schule in ihrem unzerreißbaren Zusammenhange mit der Familie und dem gesammten Volksleben, der einzelne Zögling in seiner Abhängigkeit von der Gesellschaft und den in ihr wirkenden heiligenden oder verderblichen Kräften aufgefaßt wird, muß der Aberglaube an die Untrüglichkeit abstracter methodischer Theorieen aufhören. Denn dann ist auch die Einsicht gewonnen, daß an den Fehlern des Zöglings nicht etwa bloß sein Unverstand schuld ist, dem dann lediglich durch Belehrung aufzuhelfen wäre, daß vielmehr auch der selbstsüchtige Wille des Kindes der besseren Einsicht widerstrebt oder träge hinter ihr zurückbleibt und eben darum von der erlösenden und heiligenden Kraft des Christenthums ergriffen werden muß, und es drängt sich jetzt unabweisbar die Erfahrung auf, wie viel davon abhängt, ob die heiligende Macht des Evangeliums dem Zögling von dem Erzieher rein und mit einer auf eigner Erfahrung ruhenden Kraft der Ueberzeugung mitgetheilt wird, ob die höheren Gesetze der Gemeinschaft, für welche er erzogen werden soll, von dem Erzieher nicht bloß dargelegt, sondern auch dargelebt werden. Die Schuld des Mislingens wird jetzt nicht mehr allein auf die schlechte Methode, noch auch auf die Unfähigkeit oder gar Böswilligkeit der Zöglinge geschoben, sondern der Erzieher erinnert sich bescheiden, daß auch er des Ruhmes mangele, den er in seinem heiligen Berufe vor Gott haben sollte und daß auch ihm in ganz besonderem Sinne das Wort des Herrn gelte: „Was ihr wollt, daß euch die Leute thun (hier die Zöglinge), das thut ihr ihnen auch!" Es ist darum charakteristisch, daß der Pietismus, wie er auf kirchlichem Gebiete der einseitigen Rücksicht auf reine Lehre die Forderung eines thatkräftigen christlichen Lebens entgegenstellte, so auch in der Pädagogik nicht der correcten Methodik allein vertrauen wollte, sondern, entsprechend seiner Lehre von der theologia irregenitorum, auch von der Erziehung durch solche, die selbst nicht im vollen Sinne Erzogene seien, nichts wissen wollte: der treffliche J. J. Rambach, dessen „Wohlunterrichteter Informator. Züllichau 1742" als normale Darlegung der pädagogischen Grundsätze des alten Pietismus vom besten Schrot und Korn gelten kann, hält es für der Mühe werth, in den 4 ersten von den 8 Capiteln jener Schrift von dem Erzieher zu handeln, erst von seinen Gaben und Qualitäten und dann von seinen Pflichten, gegen sich selbst, gegen die Eltern und gegen die Kinder. Und so blieb es auch in der folgenden Periode der Aufklärung religiös angeregten Männern überlassen, gegenüber den pädagogischen Fanatikern der Methode auf die Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers aufmerksam zu machen. So Hamann, welcher dem Erzieher das höchste Ideal vorhält, indem er sagt (I. 158): „Ein rechtschaffener Lehrmeister muß bei Gott und sich selbst in die Schule gehen, wenn er die Weisheit seines Amtes ausüben will; er muß ihn nachahmen sowie er sich in der Natur und in der heiligen Schrift offenbart, und vermöge beider in gleicher Art in

unserer Seele;" an einer anderen Stelle (II. 447) bemerkt er, daß alle Grundsätze nichts helfen, „wenn man nicht, wie man im gemeinen Leben sagt, seinen Narren an Kindern gefressen hat und sie liebt, ohne recht zu wissen: warum?" und er scheut sich nicht auszusprechen (II. 321): „Wenn solche nichts von uns lernen wollen noch können, so liegt allemal die Schuld an uns, weil wir so ungelehrig oder stumpf sind, sie nicht in der rechten Lage anzugreifen." Auch Herder, der zu den Künsten des Pontifex maximus in Dessau, wie Basedow einmal von Hamann titulirt wird, gar kein großes Zutrauen hatte, dringt vor allem auf einen Lehrer, der in seiner Classe völlig Herr und seiner Schüler mächtig sei, zugleich aber von dem oben angeführten Maxima debetur etc. sich leiten lasse, und will auch auf den Erzieher das „Lerne was, so kannst du was!" angewendet wissen. Daneben secundiren Humanisten, welchen schon ihre gründlichere Kenntnis der Geschichte in Bezug auf die neuen methodischen Künste das Nil admirari! empfahl und deren Unterrichtsstoff erfahrungsmäßig einen vom Geist des Alterthums durchdrungenen, anregenden Lehrer erforderte, damit seine bildende Kraft vollständig entbunden werde. Einer der größten von ihnen sagt (J. A. Wolf, Ueber Erziehung, Schule, Universität (Consilia scholastica) aus Wolf's literarischem Nachlasse zusammengestellt von W. Körte, 1835): „Nur eine außerordentliche Liebe zu dem Geschäft, zu der Jugend selbst und eine von ächter innerer Religiosität ausgehende Neigung, für die nächsten Generationen zu arbeiten, kann die unsägliche Mühe, die mit diesem Stande verbunden ist, erträglich machen. Auf Belohnung darf der Lehrer nicht rechnen, kaum auf Anerkennung." Je mehr die oberflächliche Aufklärerei, welche namentlich für die Lehren der Geschichte und für die pädagogische Bedeutung und Kraft des Evangeliums blind war, einem kräftigeren und innigeren religiösen Leben wich, desto mehr ist von dem persönlichen Einflusse des Erziehers die Rede, wenn auch zunächst noch nicht in pädagogischen Schriften. Vor allen verdient hier Schleiermacher genannt zu werden, der zwar in seiner „Erziehungslehre" (herausgegeben von Platz. 1849 S. 90 f. 593) nur die Frage beantwortet, wem nach den Gesetzen der gesellschaftlichen Ordnung die Erziehungspflicht zufalle, in seinen drei Predigten „über christliche Kinderzucht" aber (Predigten I. S. 579—620, vergl. Christliche Sitte S. 225 ff. 341) die Pflichten der Erzieher aus dem Wesen der christlichen Familie tief und überzeugend entwickelt. Demnächst sei auf Rothe's Theologische Ethik § 1099. III. S. 679—705, und auf W. J. Thiersch, Ueber christliches Familienleben. 3. Aufl. 1857 S. 75 ff. verwiesen. Von pädagogischen Schriften darf der Unterzeichnete neben Palmer's Evang. Pädagogik (1. Aufl. I. S. 119 ff. 220 ff. 311 f. II. S. 70 f.) auf seine eigenen „Grundzüge der Erziehungslehre" (2. Aufl. S. 96—216) hinweisen, wo die bezüglichen Fragen seines Wissens am vollständigsten wenigstens gestellt, wenn auch nicht gelöst sind. Viel hierhergehöriges findet sich auch in Wiese's Deutschen Briefen über englische Erziehung. Berlin 1852, gemäß dem englischen Grundsatz: Not measures, but men; dazu vergleiche man als Darstellung eines englischen Mustererziehers Thomas Arnold. Frei nach dem Englischen des A. Stanley von C. Heintz. Potsdam 1847. (Vgl. d. Art. Arnold.)

Nach dieser historischen und literarischen Einleitung behandeln wir nun zuerst die Frage: Wer soll der Erzieher sein? d. h. wem fällt nach der natürlichen Gliederung der Gesellschaft das Erziehungsgeschäft ordnungsmäßig zu, und dann die: welche Anforderungen hat der Erzieher zu erfüllen, um seiner Pflicht vollkommen zu genügen?

1) Auf die erste Frage: Wer soll der Erzieher sein? ergäbe sich aus dem allgemeinsten Begriff von Erziehung als einer Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch diese ebenfalls zu Mündigen werden sollen, zunächst die Antwort, daß eben die Mündigen die Erzieher seien. In der That giebt es bei den Naturvölkern kaum eine andere Erziehung, als diese von selbst sich ergebende unmittelbare Einwirkung der Gesammtheit der Mündigen auf die heranwachsende Generation, wodurch diese

veranlaßt wird, was sie von jenen gethan sieht nachzuthun und so auf deren Stufe sich zu erheben; und in ähnlicher Weise würde es sich bei einem vollkommen normalen Zustande der Gesellschaft verhalten, d. h. bei einem solchen, in welchem sowohl die Organisation des Ganzen vollkommen wäre, als jeder einzelne in dem vollkommen richtigen Verhältnis zum Ganzen sich befände: „die (erziehende) Einwirkung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren (Schleiermacher, Erziehungslehre S. 90).“ Auch wäre zu wünschen, daß wirklich sämmtliche Mündige den Unmündigen gegenüber sich mehr als Erzieher fühlten, insofern sie nicht nur durch ihr gesammtes Verhalten, sondern auch durch bestimmte absichtliche pädagogische Einwirkungen auf die letzteren Einfluß üben könnten, und daß andererseits sämmtliche Unmündige bereit wären, „die Alten zu ehren,“ indem sie sammt ihren nächsten Angehörigen derartige Einwirkungen dankbar aufnähmen. In dem alten Griechenland, namentlich in den dorischen Staaten, bestand einst ein solches Verhältnis und der Knaben-Eros der Hellenen in seiner reinen und edeln ursprünglichen Gestalt beruhte größtentheils darauf; bei uns dagegen ist die Gleichgültigkeit, wonach die Erwachsenen um die Kinder anderer sich gar nicht bekümmern, eben so groß als die Eifersucht, womit gewöhnlich die Angehörigen einer Familie auch gegen die begründetsten und wohlgemeintesten derartigen Einwirkungen anderer sich verwahren zu müßen glauben. Doch fällt allerdings theils in Folge der natürlichen Zusammengehörigkeit einzelner Mündigen und Unmündigen, theils in Folge eines bei der Mehrzahl der Mündigen vorliegenden Defectes an dem zu einer gedeihlichen pädagogischen Einwirkung erforderlichen Können, Wissen und Wollen die Erziehungspflicht ganz besonders einzelnen zu.

a) Die ersten Mündigen, welchen in Folge natürlicher Angehörigkeit das Kind begegnet, sind die Eltern: ihnen liegt vor allen wie seine leibliche Ernährung und Pflege, so auch seine Erziehung ob, und dies Gebot der Natur wird durch das göttliche Wort ausdrücklich bestätigt. „Eltern sollen wissen, bemerkt Thiersch (a. a. O. S. 88) daß die Erziehung ihrer Kinder von Gott ihnen auferlegt ist und sonst keinem Menschen in der Welt. „„Ihr Väter, sagt der h. Paulus, erziehet eure Kinder in der Zucht und Ermahnung zum Herrn““ — ihr Väter, nicht ihr Lehrer, ihr Lehrerinnen auch nicht: ihr Prediger und Priester. Sind die Kinder uns Eltern von Gott geschenkt, so sind sie auch uns und sonst niemand von Gott anvertraut und wir haben dereinst Rechenschaft für sie zu geben. So ist für uns das Erzieheramt ein Amt, welches wir gewisser von Gott haben als irgend ein anderes Amt.“ Zunächst liegt dieses Amt der Mutter ob. Das Leben des Neugeborenen, eben erst noch geradezu ein Theil ihres eigenen Lebens, steht durch die erste Ernährung mit ihrem leiblichen Leben immer noch in einem natürlichen Zusammenhang: kein anderes sittliches Verhältnis beruht in solcher Weise auf einer natürlichen Basis (Fichte, System der Sittenlehre 1798 S. 450 f.). Je mehr aber das Seelenleben des Kindes erwacht, desto mehr entwickelt sich aus jenem natürlichen Zusammenhang auch eine geistige Gemeinschaft: niemand versteht das Kind besser als die Mutter, niemand wird von ihm besser verstanden als sie, und so bildet sich jenes innigste Verhältnis verklärter natürlicher Liebe, jener geheimnisvolle Wechselverkehr geistigen Gebens und Empfangens, in welchem, ihr selbst unbewußt, die Mutter vor allen andern dahinwirken kann, daß, wie Hegel (Rechtsphilosophie S. 231 f.) es schön ausdrückt, „die Sittlichkeit in ihnen (den Kindern) zur unmittelbaren, noch gegensatzlosen Empfindung gebracht werde, und das Gemüth darin, als dem Grunde des sittlichen Lebens, in Liebe, Zutrauen und Gehorsam sein erstes Leben gelebt habe.“ Mit der wachsenden Reife des kindlichen Geistes tritt dann der Liebe der Mutter mehr und mehr die Auctorität des Vaters zur Seite, welcher bei seiner erziehenden Einwirkung mehr auf bestimmte Ziele hinarbeitet und bestimmter Grundsätze sich bewußt ist. Doch muß daneben der mütterliche Einfluß immer ergänzend mitwirken, indem das Kind in der Regel nur der Mutter mit vollem Vertrauen sich erschließt, während die Scheu vor der eigenthümlichen Würde des Vaters leicht ein Hindernis für die

freie Aeußerung und individuelle Entwicklung wird; daher denn der durch nichts anderes zu ersetzende Mangel weiblicher und insbesondere mütterlicher Einwirkung während der ersten Jahre nachher meist Mangel an Gemüthsbildung und ein von feinerem Sinn für Persönlichkeiten und Verhältnisse verlassenes steifes oder rücksichtslos zufahrendes Wesen zur Folge hat, während umgekehrt ohne Unterstützung durch die Festigkeit des Vaters die wahre Mutterliebe leicht zu einer weichlichen und verweichlichenden bloß natürlichen Zärtlichkeit herabsinkt.

b) In den Jahren der eigentlichen Kindheit haben die Eltern die Hülfe weiterer Erzieher bei ihren Kindern durchaus nicht nöthig. Wenn in vornehmen griechischen Familien schon nach den Erzählungen über die mythische Zeit manche der pädagogischen Obliegenheiten der Mutter die Amme (τίτϑη, τιϑήνη) und Wärterin (τροφός), und dann manche der väterlichen pädagogischen Pflichten der Knabenführer (παιδαγωγός) übernahm, der in der That nicht Lehrer, sondern nur Führer und Aufseher der Kinder war:*) so hieng dies größtentheils mit der Unsitte der Sklaverei und der damit verbundenen Anschauung zusammen, wonach freie Bürger solche die persönliche Bequemlichkeit und Ungebundenheit beeinträchtigende Beschäftigungen dem Sklaven zu überlassen hatten. Bei den Römern galt es als Ehre der Mutter, den Kindern selbst die erste Nahrung zu reichen, und das „in gremio matris educari" für den höchsten Segen des Kindes, weshalb hier die nutrix mehr nur Wärterin war und der Pädagog erst in den späteren Zeiten der Republik von Griechenland her Eingang fand; und Quintilian versäumt wenigstens nicht, bei der Wahl der nutrix wie des paedagogus die größte Vorsicht zu empfehlen (a. a. O. I. 1, 1—11), während Plutarch (a. a. O. c. 5) geradezu darauf hinweist, daß die Mutter, was sie geboren, selbst aufziehen und ernähren solle, und daß die mit Geld erkaufte Liebe der Ammen und Wärterinnen nie so rein und unverfälscht sein könne (vgl. Krause: Die τίτϑη, τιϑήνη, τροφός, μαῖα, nutrix bei den Griechen und Römern, und: Der Pädagogus bei den Griechen und Römern. Excurs I u. II zu seiner Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851 S. 394—410). Vom christlichen Standpuncte aus ist die elterliche Bequemlichkeit, welche, abgesehen von anderen socialen Nachtheilen, die sie im Gefolge hat, zum größten Nachtheile der Kinder selbst diese heiligsten Pflichten versäumt und verleugnet, entschieden zu verdammen, und im günstigsten Falle können solche Aushülfen als nothwendige Uebel entschuldigt werden.

Sobald es sich dagegen um Mittheilung bestimmter und zusammenhängender Kenntnisse handelt, sobald also die Erziehung eine vorzugsweise oder doch zum großen Theil unterrichtende wird, nimmt zugleich das Erziehungsgeschäft mehr Zeit in Anspruch, als bei weitem die meisten Eltern bei ihrem anderweiten Beruf erübrigen können, und erfordert in Bezug auf das Material der Kenntnisse, wie in Bezug auf die Methode der Mittheilung ein Wissen, welches in der Regel nur solchen zu Gebote stehen wird, die seine Aneignung zu ihrem besonderen Berufe gemacht haben. Jetzt also ist es in der Ordnung, daß die Eltern nach der Hülfe eines Erziehers vom Fach sich umthun, und für den Staat, dessen Wohlfahrt durch die Erziehung seiner Angehörigen so wesentlich bedingt ist, wird es sowohl Selbstpflicht als Pflicht gegen seine Angehörigen, durch Bestellung solcher Erzieher dem Bedürfnisse der Eltern entgegenzukommen, da diese zum großen Theil außer Stande sein werden, es aus eigenen Mitteln zu befriedigen, wogegen ihm dann unbestreitbar auch das Recht zusteht, die Benützung der von ihm gebotenen Hülfe von Eltern, welche träge oder böswillig sich ihrer nicht bedienen

*) Daß man die Functionen der τροφός als mütterliche, die des παιδαγωγός als väterliche ansah, geht aus der Art hervor, wie Plato im Protagoras (c. 15) diese Hülfserzieher mit Vater und Mutter zusammenstellt: „ἐπειδὰν ϑᾶττον συνιῇ τις τὰ λεγόμενα, καὶ τροφὸς καὶ μήτηρ καὶ παιδαγωγὸς καὶ αὐτὸς ὁ πατὴρ περὶ τούτου διαμάχονται, ὅπως ὡς βέλτιστος ἔσται ὁ παῖς."

wollen, wenigstens bis zur Aneignung der religiösen und sittlichen Grundbegriffe und der gegenwärtig unentbehrlichen Verkehrsmittel des Lesens, Schreibens und Rechnens zu fordern. Die Kinder aus sittlich verwahrlosten Familien würden, gleich elternlosen Kindern, am besten der Leitung öffentlicher Erzieher völlig übergeben, doch wird in gar vielen Fällen der Staat dies nicht erzwingen dürfen, sondern sich darauf beschränken müßen, in Verbindung mit der freien Vereinsthätigkeit solcher, welchen das Wohl der bürgerlichen und kirchlichen Gesellschaft am Herzen liegt, die Möglichkeit zur Aufnahme der Verwahrlosten zu bieten und dahin zu wirken, daß von ihr freiwillig Gebrauch gemacht wird (vgl. d. Art. Schulzwang). Daß die Bemühungen und Veranstaltungen, welche, was elterliche Gewissenlosigkeit unterläßt, nach Möglichkeit zu ersetzen suchen, als nothwendige Uebel aufzufassen sind, kann nicht bezweifelt werden; das aber fragt sich, ob nicht unter denselben Gesichtspunct überhaupt die Hülfe fällt, welche die Eltern bei Erziehern vom Fach suchen. In der That kann es auf den ersten Blick scheinen, als ob es, wie das Natürlichste, so auch das Wünschenswertheste wäre, wenn die Erziehung von den Eltern vollendet würde. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß nicht bloß natürliche Neigung und Gewohnheit den Eltern in Bezug auf Beurtheilung und Behandlung der Kinder den Blick für manches verschließt, was der unbefangene Dritte leicht entdeckt, sondern daß, namentlich für den Knaben, indem er in der weiteren Gemeinschaft mit ihm ferner stehenden Mitschülern sich bewegen lernt, die öffentliche Schule zugleich Vorschule wird für seine künftige Stellung in der wirklichen Welt. Das Nähere hierüber gehört nicht hierher, sondern in die Besprechung des Verhältnisses zwischen der häuslichen Erziehung und der öffentlichen, und so sei nur noch hervorgehoben, daß wie das innige Zusammenwirken von Vater und Mutter Grundbedingung ist für das Gedeihen der häuslichen Erziehung, für welche eine uneinige Ehe das allerunseligste Verhältnis ist, so wiederum für das Gedeihen der Erziehung überhaupt das Zusammenwirken der Eltern mit den sonstigen Mithelfern bei der Erziehung ihrer Kinder" (Rothe S. 682). Gegenseitige Misachtung beider Theile untergräbt in dem Zöglinge jederzeit die unbefangene Achtung gegen die Auctorität seiner Erzieher überhaupt und damit den zutrauensvollen kindlichen Gehorsam.

2) Bei Beantwortung der Frage nach den Anforderungen an den Erzieher denken wir zunächst an den Erzieher vom Fach, welcher in das pädagogische Verhältnis zu seinen Zöglingen weder durch ein natürliches gesetzt ist, noch durch ein solches bei seinen pädagogischen Bemühungen unterstützt wird, und bei welchem deshalb in besonderem Grade die Frage entsteht, einmal, ob er den Anforderungen an die natürlichen Vorbedingungen pädagogischer Tüchtigkeit, insbesondere an die persönliche pädagogische Anlage hinlänglich genügt, um überhaupt einen inneren Grund zu haben, den Beruf des Erziehers zu wählen, und dann, was für Anforderungen er zu erfüllen hat, um durch freie sittliche Thätigkeit seine natürliche Anlage auszubilden, seine natürlichen Mängel zu beseitigen oder möglichst zu ersetzen. Wir werden hier die Beantwortung der letzteren Frage in den Vordergrund stellen, indem wir, was insbesondere die natürliche Anlage zum pädagogischen Berufe anlangt, auf den Art. Erziehungstalent, Takt verweisen. Es wird sich dann leicht von selbst ergeben, inwieweit das so gewonnene Resultat auch die elterlichen Erzieher sich zu nutze machen können, die zwar häufig, obgleich sie nur geringe pädagogische Anlage haben, durch natürliche, oder besser durch göttliche Ordnung in den pädagogischen Beruf sich versetzt sehen, auf der anderen Seite aber auch, weil sie durch natürliche und göttliche Ordnung einmal zur Erziehung berufen sind, das Vertrauen haben dürfen, daß ihnen dabei die aus ihrem natürlichen Zusammenhange mit den Kindern hervorgehende Unterstützung und Gottes Beistand nicht fehlen werde.

Abgesehen von der Forderung, welche den Erzieher nur, insoweit er im engeren Sinne Lehrer ist, angeht und darum hier nicht weiter zu erörtern ist, daß er nämlich, was er andere lehren will, selbst gründlich gelernt habe, ließen sich nun sämmtliche

Anforderungen an den Erzieher im eigentlichen Sinne am bündigsten in das Gesetz zusammenfassen: er suche seinen Zöglingen zu werden, was tüchtige Eltern ihren Kindern sind. Da aber wieder die Frage entsteht, woran denn tüchtige Eltern zu erkennen und von den vielen zu unterscheiden sind, deren Verfahren für den Erzieher keineswegs als Muster dienen kann, so ist es gerathener, vielmehr von dem Begriff der Erziehung auszugehen und darnach die Anforderungen an den, welcher erziehen soll, zu bestimmen. Nun gehört es aber wesentlich zum Begriff der Erziehung, daß sie die Einwirkung eines Mündigen auf einen Unmündigen ist; demnach muß der Erzieher vor allem selbst ein wahrhaft Mündiger sein, d. h. ein Mündiger nicht nur im natürlichen und rechtlichen, sondern auch im ethischen Sinne. Dazu gehört aber eben, daß der Erzieher von dem begeisterten Streben nach selbstthätiger Verwirklichung des göttlichen Gesetzes durchdrungen sei; er eignet die innerlich treibende Kraft dieses Strebens sich an durch den Glauben und in ihrer Richtung auf die Verwirklichung des göttlichen Gesetzes, insbesondere in dem einzelnen Individuum, wird sie zur heiligen Liebe. Auf dieser mit Begeisterung für das Göttliche und mit Liebe zu der zu Gott zu erziehenden Jugend verbundenen wahren Mündigkeit beruht aber zugleich das persönliche Ansehen, welchem der Unmündige ohne erbitternden Zwang sich unterwirft, die Auctorität im pädagogischen Sinne. Endlich deutet die Bestimmung des Zöglings, als lebendiges Glied der menschlichen Gemeinschaft anzugehören, und seine Anlage dazu auf die eigenthümliche Individualität des Einzelnen hin; diese aber zu erkennen und im besonderen Falle die rechten Mittel und Wege zu wählen, um sie ihrer Bestimmung gemäß zu leiten, ist die Sache der pädagogischen Weisheit. Mit diesen Bemerkungen, die jetzt weiter auszuführen sind, stimmt es überein, wenn Nitzsch (Praktische Theologie II. 139) „als wesentliches agens" der erziehenden Thätigkeit bezeichnet: „eine gläubige Liebe, welcher Ansehn zusteht und Weisheit beiwohnt."

a) Wer ein Erzieher sein will im umfassenden Sinne des Wortes, der muß zunächst ein Mündiger sein im gewöhnlichen Sinne; er muß zu physischer und geistiger Reife gelangt sein und in einer selbständigen Stellung innerhalb der Gesellschaft das wirkliche Leben kennen gelernt haben. Vor dem 25. Jahre werden diese Bedingungen schwerlich erfüllt sein. Jüngere können mit Erfolg in einzelnen Zweigen unterrichten, auch in eigentlich pädagogischer Beziehung heilsame Anregung geben; um aber die Aufgabe der Erziehung in ihrem ganzen Umfang zu lösen, wird ihnen sowohl die volle Umsicht und Besonnenheit in der Feststellung des pädagogischen Zieles, als die gehörige Sicherheit im Erkennen und Handhaben der Mittel zu seiner Erreichung und die ruhige Consequenz in seiner Verfolgung fehlen. Zu einer segensreichen pädagogischen Wirksamkeit gehört aber ferner, daß der Erzieher als wahrer Mündiger zur „tugendhaften Mündigkeit" (Rothe, a. a. O. S. 683) gelangt sei, indem er seinen niederen selbstsüchtigen Willen einem höheren göttlichen Gesetze dienstbar gemacht hat. Für den, welcher ein Auge hat für den seitherigen Gang der menschlichen Entwicklung und für ihren gegenwärtigen Standpunct und eine lebendige Erfahrung von den jene Entwicklung beherrschenden Kräften, hat der allgemeine Begriff der tugendhaften Mündigkeit in unzweifelhafter Weise einen bestimmten Inhalt gewonnen. An jenen Ausdruck anknüpfend bemerkt Rothe weiter: „Eine solche (tugendhafte Mündigkeit) aber wie eine wahre Tugend überhaupt giebt es in concreto nur als eine christliche. Der bestimmte, allgemeine und letzte Zielpunct der Eltern bei Erziehung ihrer Kinder muß folglich sein, diese zu wahrer christlicher Mündigkeit hinanzuheben, d. i. zu wahrer persönlicher Gemeinschaft mit dem Erlöser in Glauben und Liebe." Zur Mündigkeit in diesem Sinne muß der Erzieher selbst hinangehoben sein: er muß, wenn er durch die natürliche und rechtliche Mündigkeit zum Manne geworden ist, zugleich ein Christ sein, „durch wahre persönliche Gemeinschaft mit dem Erlöser in Glauben und Liebe" verbunden. Auf dem Glauben beruht diese Gemeinschaft, auf dem lebendigen

Glauben, welcher, begleitet von der auf eigener Erfahrung ruhenden Ueberzeugung, daß der einzelne Mensch so wenig, wie die gesammte Menschheit, zum wahren Leben gelangen könne aus eigener Kraft, das in dem Erlöser sich ihm darbietende göttliche Leben ergreift und seine erlösende Kraft sich aneignet. Und da dieser Glaube wesentlich das Aufgeben des selbstsüchtigen Ich und die Hingabe an Gott und seinen heiligen Willen einschließt, so ist er nothwendig und unmittelbar mit der Liebe verbunden, deren Wesen ja negativ von Paulus dahin bestimmt wird, daß sie nicht das Ihre suche, und von Johannes positiv dahin, daß wer in der Liebe bleibe, auch in Gott bleibe und Gott in ihm. Und zwar ist diese Liebe zuerst eben Liebe zu Gott, wendet sich aber, wenn sie von der rechten Art und gesund ist, nothwendig von dem unsichtbaren Schöpfer auf das sichtbare Geschöpf, nicht um ihn über diesem zu vergessen, sondern um in dem Geschöpf ihn zu suchen und zu lieben. Der gläubigen Liebe wird die ganze Schöpfung zu einer Offenbarung Gottes, überall erkennt, ahnt oder glaubt sie das Walten seines ewigen Gesetzes. Dadurch bleibt in der verwirrenden Mannigfaltigkeit der Erscheinungen des natürlichen und sittlichen Lebens ihr Blick immer auf das Wesentliche gerichtet, es geht ihr der Zusammenhang auf, welcher zwischen dem Einzelnen stattfindet, und wie jedes an seiner Stelle dem Ganzen dient.

b) Insbesondere nun wird durch die gläubige Liebe jedem einzelnen klar, wozu er selbst im Zusammenhange des Ganzen berufen ist, und mit dieser Erkenntnis verbindet sich der Wille und die Kraft, diesem Berufe gemäß zu leben. Insofern nun aber dieses, daß der Einzelne, ohne sich zu überschätzen oder wegzuwerfen, seine Stellung im Zusammenhange des Ganzen richtig erkennt und in Thun und Lassen dieser Erkenntnis gemäß sich verhält, das eigentliche Wesen der Bildung ausmacht, im Unterschiede von einem bloßen Unterrichtetsein oder gesellschaftlich Abgerichtetsein, insofern wird mit der wahren christlichen Mündigkeit jederzeit auch wahre Bildung verbunden, der Erzieher, der Mann und Christ ist, wird auch ein gebildeter Mann sein, und in diesem Sinne eignen wir uns gerne den Ausspruch von Thomas Arnold über die nothwendigen Qualitäten des Erziehers an (Wiese, a. a. O. S. 187): „What I want is a man who is a christian and a gentleman.“ Diese wahre Bildung ist in der That nicht bloß in Real- und polytechnischen Schulen, Gymnasien und akademischen Hörsälen, noch in den Gesellschaften der haute volée zu finden, sondern sie ist die treue Begleiterin lebendiger Frömmigkeit, so wie umgekehrt eine Frömmigkeit, welche gegen irgend ein Gebiet des Wissens und Lebens, gegen die Erzeugnisse der „das Einzelne zur allgemeinen Weihe“ führenden Kunst, beschränkt und geschmacklos oder eigensinnig sich verschließt, der rechten Kraft und Gesundheit noch ermangelt. Die rechte Frömmigkeit schließt Auge und Herz der mannigfaltigen Herrlichkeit der Schöpfung auf. Ihr dünkt nichts so gering, daß es nicht als Theil des Ganzen seinen Werth hätte, nichts so verderbt, daß es nicht ein Gegenstand werden könnte für die in Christo in die Welt getretene heiligende Kraft Gottes. Mag der Fromme in einen beschränkten Berufs- und Gesichtskreis gestellt sein, so fehlen ihm doch nicht die Grundgedanken der richtigen Weltanschauung, und sie bilden gleichsam ein Netz, dem er seine, wenn auch nicht umfassenden Beobachtungen und Erfahrungen doch stets an richtiger Stelle einfügt: vor Ueberschätzung eines einzelnen Gebietes des Wissens oder seines eignen Wissens und seiner Thätigkeit bleibt er sicher bewahrt. Und wo dann mit der christlichen Gesinnung ein umfassender und ins einzelne gehender Ueberblick über das Gesammtgebiet des menschlichen Werdens und Wirkens sich paart, da wird nichts zu finden sein von jener theologischen Engherzigkeit, die Ansteckung fürchtet von der Beschäftigung mit den Meisterwerken des heidnischen Alterthums, noch von dem natürlichen Rückschlag philologischer Verbissenheit, die in der Kirche nichts erkennen will als eine pfäffische Verdummungsanstalt, oder von jenem roh empirischen Realismus, der zum Behufe demnächstigen materiellen Erwerbs der Zöglinge sie nur mit der materiellen Welt bekannt machen will, und im Bestreben, sie nur Nützliches und recht viel Nützliches zu lehren,

doch das Allernützlichste sie zu lehren vergißt, das Lernen nämlich. Der wissenschaftlich gebildete Christ nimmt seinen Standpunct auf dem festen Grunde des christlichen Princips, von welchem Hegel treffend sagt: „Dieses Princip macht die Angel der Welt, denn an dieser dreht sich dieselbe um; bis hieher und von daher geht die Geschichte.“ In dem Bewußtsein, welches das apostolische „alles ist euer!“ ausspricht, schaut er hin auf die ihn umgebende Welt. Gerade sein Christenthum lehrt ihn den rechten Humanismus, dem nichts menschliches der Beachtung unwerth erscheint, und gerade der Umfang und die Gediegenheit seiner Bildung führen ihn darauf hin, daß auch für die wissenschaftlichen Räthsel der letzte Schlüssel nur im Evangelium zu finden sei. So wird er, selbst frei von dem Wissen, das aufblähet, auch seine Schüler frei davon halten, getreu dem Worte des wackern Gigas: „Si Christum nescis, nihil est, si cætera discis, et sine pietate eruditio est venenum.“ (Vgl. Hundeshagen, über die Natur und die geschichtliche Entwickelung der Humanitätsidee in ihrem Verhältnis zu Kirche und Staat. Berlin 1853.)

c) Vor allem aber, was ihm in Gottes Schöpfung begegnet, muß die gläubige Liebe dem Menschen für den Menschen selbst das Herz aufschließen, in welchem ihm das Ebenbild des ewigen Gottes entgegenstrahlt; bestimmter erwächst hieraus für den Erzieher die Forderung der Liebe zu seinen Zöglingen, der eigentlichen Cardinaltugend des Erziehers *). Nicht sowohl, was diese in ihrer Besonderheit gegenwärtig thatsächlich sind, soll er lieben, als vielmehr den göttlichen Keim, der in jeden einzelnen gelegt ist, und die besondere Art und Weise, wie dieser Keim in einem jeden als einem eigenthümlichen Gliede der menschlichen Gemeinschaft zur Entwickelung kommen soll; er soll, wie unser Dichter es ausdrückt, in den Kindern nicht bloß lieben, was sie sind, sondern was sie ankündigen. Und wo nur eine menschliche Seele vorhanden ist, da fehlt auch nicht ein solcher Keim, noch der Beruf, zur Verwirklichung des göttlichen Gesetzes in seiner Art und in seiner Weise beizutragen. Das muß der Erzieher beständig sich vorhalten, damit er nicht die Schwachen verachte, nicht die, deren Anlage und Richtung auf ein ihm minder zusagendes Gebiet hinweiset, vernachlässige, nicht die minder Lenksamen aufgebe oder durch Härte erbittere, damit überhaupt „keines von diesen Kleinen“ durch ihn geärgert werde oder gar verloren gehe. Wenn nun aber die Liebe nothwendig mit dem Wunsche, und zwar mit dem thätigen Wunsche verbunden ist, daß keiner verloren gehe, sondern jeder zum wahren Leben gelange, so muß endlich der Erzieher auch seinen Beruf lieben, der ja neben dem geistlichen Berufe wie kein anderer unmittelbar auf jenes Ziel gerichtet ist. Und zwar genügt zur wahren Liebe zum pädagogischen Berufe nicht jene natürliche Neigung zum Schulhalten, die nur zu häufig in einem pedantischen Mechanismus untergeht, oder das vielleicht von Eitelkeit und Ehrgeiz gespornte Bestreben, die Kinder in diesem oder jenem Unterrichtsgegenstande recht voran zu bringen, sondern eine Liebe zur eigentlich erziehenden Thätigkeit soll

*) Ich kann mir nicht versagen, hier ein Wort von Nitzsch (a. a. O. III. S. 107) anzuführen, welches zwar zunächst auf die heilige Liebe als die belebende Kraft in der seelsorgerlichen Thätigkeit des Geistlichen sich bezieht, doch aber auch auf die pädagogische Wirksamkeit fast mit gleichem Rechte angewandt wird: „Ist aber des Leibes Auge nicht Licht, so wird dennoch der ganze Leib mit allen seinen Gliedern und Kräften, Gelehrsamkeit, Weltkenntnis, Beredtsamkeit und Geschäftigkeit finster sein. Denn was zunächst erfordert wird, wenn an Mann gebracht werden soll, wovon das Herz bedarf, Gewißheit, Besonnenheit, treffende Zurede und Handlung, seelsorgerliche Geistesgegenwart, alle die besten Gaben weisen doch auf den primus motor, auf die erfahrene und belebende allerheiligste Liebe Christi aufs neue zurück. Durch das Herz der Hirtenliebe wird das Gedächtnis der Gelehrsamkeit prompt und wach, von da geht die naturwüchsige Beredtsamkeit aus, die sich von selbst der apostolischen und prophetischen verähnlicht.“ Auch F. A. Wolf fordert: „Habe einige Liebe zu allen den Studien, die du treibst und zu den Jünglingen, die deiner Bildung anvertraut sind; doch wo Collisionen entstehen, die größere Liebe zu den letzteren.“

es sein, als dem „Bestreben, den Idealmenschen, der in einem jeden Kinde verhüllt liegt, frei zu machen" (Jean Paul). Dem Erzieher, welcher den eigenen Willen dem göttlichen Gesetze dienstbar gemacht hat, tritt in dem Wunsch und dem Bestreben, dieses auch in seinen Zöglingen zur Geltung zu bringen, nothwendig das Bild eines Zustandes vor die Seele, in welchem in den Einzelnen und im Ganzen jenes Gesetz wirklich zur Herrschaft gelangt ist. Dieses Bild ist sein Bildungsideal, und ein solches muß jeder Erzieher haben; nicht ein Ideal im Sinne eines jeder lebendigen Beziehung zur Wirklichkeit entbehrenden eitlen Hirngespinstes, das nur in müßiger, erschlaffender Sehnsucht herbeigewünscht wird, sondern das Bild eines von Gott gewollten vollkommensten Zustandes, zu welchem in jedem Menschen eine Anlage und zu dessen Verwirklichung die Keime im gegenwärtigen Leben vorhanden sind. „Ein Princip der Erziehungskunst," sagt Kant, „das insbesondere solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen, möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung gemäß erzogen werden." Nach der Verschiedenheit der Zeiten und Verhältnisse haben verschiedene Bildungsideale sich geltend gemacht (s. d. Art. I. 697). Dem frommen Israeliten schwebte als solches der treueste Gehorsam gegen das den Vätern geoffenbarte Gesetz, dem Griechen die vollendete Kalokagathia vor, dem Römer ein Bürgerthum, das alle Bedingungen zu dem „regere imperio populos" besitze; die römische Kirche forderte unbedingteste, zu jeder Entsagung bereite Unterwerfung unter ihre Satzungen, den evangelischen Humanisten hatte Johann Sturm in seinem „docta atque eloquens pietas" ihre Aufgabe bündig formulirt und die Bestrebungen der pädagogischen Neuerer von Montaigne bis auf Rousseau liefen im wesentlichen sämmtlich auf Locke's von Juvenal entlehntes „mens sana in corpore sano!" hinaus, bis Basedow für den nützlichen und glücklichen Weltbürger als ein in der Haushaltung brauchbareres Ideal die süßen Philister in erheblichem Grade begeisterte, zugleich den Uebergang bildend zu den Idealen einer aller wahren Erziehung Hohn sprechenden seelenmörderischen Abrichtung, die nichts höheres kannte, als Glück, Geld und Carriere machen. Wie viel auch über Erziehung theoretisirt und nach dem Erziehungsideale gesucht worden ist: für den Christen ist es gefunden; es kann nichts anderes sein, als, wenn auf den Einzelnen gesehen wird, der wahrhaft mündige Christ, „der vollkommene Mann, der da sei in dem Maße des vollkommenen Alters Christi" (Eph. 4, 13), wenn auf das Ganze, das Reich Gottes. Nur mit einem solchen Ziel vor Augen ist der Erzieher im Stande, über der reichen Mannigfaltigkeit von Beobachtungen und Aufgaben, welche in seinem Beruf auf ihn eindringen, das Wesentliche nicht zu übersehen und zu vergessen und bei allen inneren und äußeren Hemmnissen seinen Beruf lieb zu behalten; denn diese Liebe ist dann mit der Hoffnung verbunden, daß Gott das von ihm gewollte und mit ihm begonnene Werk werde vollenden helfen, und diese Hoffnung lehrt den Erzieher zugleich die Geduld, welche ohne Niedergeschlagenheit und Verstimmung ruhig fortarbeitet, wenn einmal ein Erfolg nicht so rasch sich zeigen will, als erwartet wurde,*) und sie ist mit der Demuth verschwistert, welche die eigne Kraft an der Unendlichkeit der Aufgabe mißt und nie vergißt, daß, mit wie treuer Sorgfalt auch das Feld bestellt und der Same gestreut worden ist, der wahre Segen am Ende doch immer von Gott kommt. — Es ist zu wünschen, daß die Liebe zum Beruf nicht auf eine zu harte Probe gestellt werde durch Ueber-

*) Mit Geduld, die er von Christo lernt und erhält, erzieht der Lehrer, welcher auch glaubt auf Hoffnung, da nichts zu hoffen ist, die stumpferen und unfähigeren Geister: will manches nicht gelingen, scheint manches nicht begriffen werden zu können, geht es schlecht auch bei dem besten Willen und immer schlecht — er hält frisch und fröhlich aus, nicht um des äußeren Erfolges willen, sondern zur Ehre Gottes. Und wenn wirklich äußerlich nichts erreicht würde — es wird innerlich das Größte erreicht: sich demüthigen unter die gewaltige Hand Gottes (Vilmar Schulreden S. 117). D. Red.

häufung mit schlecht belohnter, anstrengender Arbeit und durch die Kümmerlichkeit der äußern Existenz. Davor aber sollte sie in jedem Falle den Erzieher schützen, daß er nicht neidische Seitenblicke wirft auf jeden, der in einem andern Berufe „mehr verdient." Es scheint einmal Gesetz bei der Vertheilung der äußern Glücksgüter zu sein, daß denjenigen, welche berufen sind, vorzugsweise im Gebiete des geistigen Lebens zu arbeiten, die größere innere Befriedigung, welche solche Beschäftigung gewährt, angerechnet wird, während die, deren Arbeit sich mehr auf das materielle Leben bezieht, für das, was sie an geistigem Genuß entbehren, durch äußere Güter schadlos gehalten werden. F. A. Wolf's Forderung selbst an den gelehrten Schulmann Deutschlands: „Versteh' es, wo und wann es nöthig, leidenschaftlich zu hungern" ist mehr ein Hieb auf die factisch vielfach so erbärmliche äußere Stellung der Erzieher; dagegen dürfen sich diese in allem Ernste gesagt sein lassen, was Guizot seiner Zeit in einem Circular an die Elementarlehrer Frankreichs ausgesprochen hat (Hahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich S. 205 f.): „Dennoch weiß ich sehr wohl, mein Herr, daß alle Fürsorge des Gesetzes, alle Mittel, über welche die öffentliche Gewalt gebietet, nie dazu führen können, die einfache Stellung eines Elementarlehrers so anziehend zu machen, als sie nützlich ist. Die Gesellschaft kann demjenigen, welcher sich ihr widmet, nicht alles vergelten, was er für sie thut. In den schweren Verpflichtungen, die er übernimmt, ist weder großes Vermögen noch ein weithin erschallender Ruf zu erwerben. Dazu bestimmt, sein Leben in einförmiger Beschäftigung dahin gehen zu sehen, oft sogar um sich her Ungerechtigkeit und Undankbarkeit zu finden, müßte er sich entmuthigen, niederschlagen lassen, wenn er seine Kraft und seinen Muth nicht anderswo, als in den Aussichten persönlichen, unmittelbaren Interesses fände. Es ist nöthig, daß ein tiefes Gefühl von der sittlichen Bedeutung seines Werks ihn beseele und stütze, daß jenes reine Vergnügen, der Menschheit zu dienen und im stillen ihre Fortschritte zu fördern, ihm der eigentliche Lohn seiner Arbeit werde. Sein Ruhm ist es, nichts über den Kreis seines verborgnen, mühsamen Daseins hinaus zu begehren, sich in Opfern zu erschöpfen, welche diejenigen, denen sie gewidmet sind, ihm kaum anrechnen, kurz für die Menschen zu arbeiten und die Belohnung nur von Gott zu erwarten. Auch sehen wir, daß sich überall, wo der Elementarunterricht zu einem gewissen Gedeihen gelangt ist, bei den Lehrern religiöser Sinn mit dem Sinn für Licht und Wissen gepaart hat. Möchten Sie, mein Herr, in solchen Hoffnungen, in solchem Glauben, der einem gesunden Sinn und einem reinen Herzen gemäß ist, die Genugthuung, die Ausdauer finden, welche die Vernunft allein, oder der Patriotismus allein Ihnen vielleicht nicht geben würden." Das heißt brav gesprochen von einem Minister zu einem Schullehrer, und klingt nicht aus dem Munde des hoch und glänzend Gestellten wie Hohn, sondern als der Ausdruck einer Gesinnung, die zu thun bereit ist, was mit äußerer Hülfe gethan werden kann; aber die sicherste und wirksamste Hülfe quillt freilich von innen hervor, aus der Begeisterung für den Beruf.

d) Jenes Bildungsideal, welches ihm bei seiner pädagogischen Wirksamkeit vorschwebt, muß aber der Erzieher vor allen sich selbst als Spiegel vorhalten. Auch er darf sich über die Unzulänglichkeit seines Wirkens nicht etwa beruhigen durch den Hinblick auf den factisch herrschenden Schlendrian, oder auf die noch größere Untüchtigkeit dieses oder jenes Berufsgenossen, sondern „ein solches Ideal verlang ich für das Leben und Wirken des Lehrers, ein Musterbild, dessen Reiz ihn beständig erfüllt und nicht ruhen läßt, ihn beständig emporzieht; denn nur das Höchste und Beste, was andere geleistet, was zu leisten nur möglich ist, ist würdig danach zu streben, werth, daß ein Mann sein ganzes Leben, alle seine Kraft und sein Herzblut daran setzt. Nur in diesem fortwährenden Sehnen und Ringen nach größerer Vollkommenheit und Vollendung erscheint des Menschengeistes Bestimmung und Kraft, welche nicht der treibende Hunger des Fernen, sondern der träge Genuß des schon Erlangten verzehrt. Wer mit bequemer Vorsicht nur das bald Erreichte zum Ziel nimmt und um seiner Gemüthsruhe willen sich nicht an den

Trefflichsten, sondern an seinem nächsten Nebenmann messen, nur über dessen Mangelhaftigkeit hinragen will, und zufrieden ist, jeden neuen Tag, wie alle vorigen, nur vorwurfsfrei hinter sich, nicht als eine weitere Annäherung zu dem Höchsten vor sich zu blicken, der wird sein Leben lang mühsam und unlustig nur an dem Karren seiner Mittelmäßigkeit ziehen, und verdient es zu karrnen und unter der Geißel des Treibers zu seufzen, bis er ermattet und lebenssatt niedersinkt und man gleichgültig seinen Platz für einen andern räumt. Womit verdienen aber die schuldlosen Kleinen, einem solchen Kärrner hingegeben zu sein, und die Eltern des Volkes den Schulzwang, ihr Liebstes ihm überlassen zu müßen?" (Soldan, Einfluß der Schule auf das Leben des Volks. 1845 S. 205 f.). Mit seinem Ideal vor Augen muß der Erzieher, während er andere erzieht, stets auch sich selbst erziehen, damit sein lehrendes und mahnendes Wort immer vollständiger von der treibenden Kraft des eignen Beispiels begleitet und unterstützt sei und auf ihn der Göthe'sche Spruch Anwendung finde: „Mit einem Herren steht es gut, der, was er befohlen, selber thut." (Vgl. die vortreffliche Rede: über die Pflicht ein gutes Beispiel zu geben, von C. L. Roth Kl. Schriften I. S. 35 ff.). Ein Erzieher, der nicht auch durch sein Beispiel lehrt, entbehrt bei seiner Thätigkeit der wirksamsten Hülfe. Seinem Wirken fehlt dann die Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit und darum den Zöglingen nothwendig auch das rechte Zutrauen. Das scharfe Auge der Kinder entdeckt leicht die Differenz zwischen den Werken des Erziehers und seinen Worten, und welchen Eindruck wird eine Lehre, eine Mahnung noch machen können, wenn der Lehrer und Mahner nicht einmal selbst darnach sich richtet? Muß nicht vielmehr ein solcher Erzieher den Zöglingen ein Gegenstand der Verachtung werden mit seinem leeren Geschwätz? Gelänge es ihm aber auch, seine Schwäche zu verbergen, so vermag doch keine Vorsicht den Mangel jenes geheimnisvollen und gewaltigen Nachdruckes zu ersetzen, welcher das gesammte Sein und Wirken eines charaktervollen Erziehers, und das ist eben ein solcher, in welchem Lehre und Leben in vollkommenem Einklange stehen, unmittelbar begleitet. Es ist eine sehr beherzigenswerthe Bemerkung, wenn Schleiermacher (vgl. Aus Schleiermachers Leben. In Briefen. Berlin 1858 II. S. 24 f.) die Ansicht ausspricht, daß doch das ganze Geheimnis der Erziehung beschlossen sei in Liebe und Wahrheit, und daß alles Künsteln in der Erziehung seinen Grund nirgends anders habe, als in dem bösen Gewissen, daß man den Kindern zeigt und anzuschauen giebt, was man nicht sollte. Wo aber eine heilige Liebe des Erziehers zu den Zöglingen nicht auf sein eignes Wesen und Verhalten heiligend zurückwirkt, und so ihr gegenseitiges Verhältnis ein aufrichtiges und zutrauensvolles geworden ist, da kann alles mühsame Künsteln einen tüchtigen Erfolg doch nicht herbeiführen. Es ist in der That nicht bloß den Kindern gegenüber unvernünftig, „einen sittlichen Erfolg unseres Wirkens zu erwarten ohne eigene Unterwerfung unter das Sittengesetz" (Thiersch, a. a. O. S. 82), sondern auch vermessen vor dem Angesichte Gottes, und zwar nicht allein, weil man sich herausnimmt, „ein sittliches Meisterstück zu Stande zu bringen, ohne den Urheber aller Sittlichkeit auf unserer Seite zu haben," sondern auch weil man Forderungen, welche man als richtig und unumgänglich auf das klarste erkennt und auf das bestimmteste anerkennt, dennoch selbst nicht befolgt und darum das Urtheil: „Wer das Gute weiß und thut es nicht, dem ist es Sünde" mit allen seinen Folgen auf sich herabbeschwört. Dagegen feuert nichts so sehr an, als das Vorbild eines Erziehers, welcher in frischem Streben, gemeinschaftlich mit den Zöglingen und ihnen voran, dem vorgesteckten Ziele nachjagt; und wenn ihnen auch gerade durch sein Ringen nach höherer Vollkommenheit klar werden sollte, daß er von menschlicher Unvollkommenheit selbst nicht völlig frei sei: so rechtfertigt auch vor Kindern nicht das fertige äußere Werk, sondern der lebendige Glaube, das aufrichtige, ernste Hingegebensein an das höhere Leben und an die Ziele, welche es vorhält, und die diesem lebendigen Glauben entwachsende thätige Liebe deckt auch vor dem kindlichen Auge die Schwächen des geliebten und geachteten Erziehers zu. (Vgl. den Art. Beispiel).

e) Denn daß einem Erzieher, welcher die bisher aufgestellten Forderungen erfüllt, die Liebe und Achtung seiner Zöglinge nicht entgehen werde, das unterliegt ja wohl keinem Zweifel. Ein Erzieher, welcher von heiliger Liebe zu seinen Zöglingen erfüllt und von Begeisterung für seinen Beruf, in treuem und ernstem Eifer mit ihnen gemeinschaftlich dem Ziele vollendeter Bildung entgegenringt, muß durch seine gesammte Persönlichkeit einen Eindruck machen, welchem die Zöglinge sich nicht zu entziehen vermögen. Wenn er die Meisterwerke der Dichtkunst, oder die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift nur vorliest mit der in Ton und Stimme nachbebenden innersten Bewegung des tiefsten eigenen Ergriffenseins, so wirkt das mehr als eine weitläufige Erklärung; sein Blick dringt den Schülern ins Herz und mahnt und straft nachdrücklicher, als das Wort, sein ernstes Wort schlägt mehr, als der Stock eines andern und das, was er ist, wirkt mehr als das, was er sagt. Daß dieser Eindruck der Persönlichkeit des Erziehers die wesentlichste Bürgschaft ist für den Erfolg der pädagogischen Wirksamkeit, auch das darf jetzt als allgemein anerkannt angenommen werden, und nach dem bisher bereits darüber Bemerkten dürfen wir uns hier auf die Anführung zweier Aussprüche von Auctoritäten beschränken, des schönen Wortes von J. J. Wagner (Philosophie der Erziehungskunst S. 68): „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, die wärmt und leuchtet," und eines andern, zunächst in Bezug auf die religiöse Erziehung, aber in dem Sinne, in welchem diese Grundlage und Ziel aller Erziehung sein soll, von Schleiermacher gesagten (Predigten a. a. O. S. 607 f.): „Mehr aber als alle Worte muß unser ganzes Leben, mit ihnen in wahrer und treuer Liebe geführt, die kräftigste Ermahnung zum Herrn sein, so gewiß als Gott die Liebe, und eben deshalb auch Liebe die allgemeinste und vornehmlichste Offenbarung des ewigen Wesens ist. Wenn sie unsere Liebe überall fühlen, nicht als einen Widerschein der Selbstsucht, welche Ergötzung und Schmeichelei sucht, nicht als ein Spiel der Willkür, welche launisch vorzieht und hintanstellt, auch nicht als einen veränderlichen Trieb der sinnlichen Natur, der eben so leicht erkalten kann, als in schwache Weichlichkeit ausarten, sondern als einen, sei es auch schwachen, doch nicht allzutrüben und nicht ganz unkenntlichen Abglanz der ewigen Liebe, und als im engsten Zusammenhang mit dem Dienste, den wir dem Erlöser als unserm Haupte geweihet haben: so wird das die kräftigste Ermahnung zum Herrn werden, durch welche sie erst alle übrigen verstehen und in sich aufnehmen lernen." *) Es kann nicht fehlen, daß einem solchen persönlichen Verhalten des Erziehers, um mit Nitzsch zu reden, auch „Ansehen zustehe," oder daß er Auctorität hat und zwar pädagogische Auctorität, nicht bloß polizeiliche oder militärische (vgl. den Art. Auctorität). Daß der Erzieher überhaupt dem Zöglinge eine Auctorität ist, liegt in der Natur der Sache. Das Kind selbst empfindet, wenn es nicht durch mangelhafte oder verkehrte Erziehung seiner Sphäre entrückt ist, seine Abhängigkeit

*) Es giebt freilich eine Liebe, die diesen schönen Namen keineswegs verdient, jene Affenliebe, die in dem Kinde nichts anderes sieht, als eine Puppe und ein Spielzeug, einen Gegenstand des sinnlichen, selbst kindischen Wohlgefallens, die nicht auf das wahre Wohl des Kindes geht, sondern ihm, um nicht Selbstüberwindung und Verleugnung üben zu müßen, überall nachgiebt und auch seine verkehrten Triebe und Neigungen nährt und großzieht, jene Liebe, die in dem Zögling, in seinen gefälligen Eigenschaften, seinen Künsten und Leistungen am Ende nur sich selbst, die eigene Geschicklichkeit und Weisheit, den Widerschein der eigenen Vortrefflichkeit bewundert. Das ist nicht Liebe, sondern klägliche Eigenliebe und schwächliche, thörichte Eitelkeit, die sich an dem Kinde schwer versündigt. Die echte Liebe sucht nicht sich selbst, noch das Ihre in dem Geliebten, sondern das Heil seiner unsterblichen Seele, das wenn auch getrübte, doch niemals ganz ausgelöschte Ebenbild Gottes, und ihr Ausfluß ist die Zucht, die dieses Ebenbild wieder herzustellen bemüht ist, gerade auch wenn sie manchmal wehe thun muß. Und dieser Liebe allein öffnet sich auch das Herz des Kindes in dankbarem Vertrauen, während jene andere wiederum nur Eigenliebe zeugt und später sicherlich mit Undank belohnt wird. D. Red.

von den Erwachsenen als etwas ganz natürliches und damit die Nothwendigkeit, seinen unreifen Geist und ungeordneten Willen dem reifen Geiste seiner Erzieher zu unterwerfen, und von ihnen sich leiten zu lassen, und es ist wie Vilmar in der zweiten seiner Schulreden sehr schlagend ausführt, eine der rohesten Formen der irrigen Zeitidee von einer allgemeinen geistigen Gleichheit der Menschen, daß man der Auctorität ihre Stelle in der pädagogischen Wirksamkeit streitig machte und meinte, daß auf Geist und Willen der Jugend nur mittels verständiger Belehrung gewirkt werden dürfe und könne; aber allerdings giebt es Auctorität von verschiedener Art. Die polizeiliche und militärische Auctorität giebt sich zufrieden, sobald sie durch consequente Strenge in der Anwendung äußerer Zwangsmittel einen äußeren Gehorsam zu Wege gebracht hat. Es müßten völlig verwilderte Zöglinge sein, bei welchen der Erzieher mit der Herstellung einer solchen Auctorität für den Anfang sich begnügen könnte. Sein Streben muß darauf gerichtet sein, seinen Zöglingen eine pädagogische Auctorität zu werden, welche als solche ihre geistige Macht den inwendigen Menschen fühlen läßt, als ein Uebergewicht, das dieser von selbst empfindet, und dem er sich, wenn überhaupt noch als einem Zwange, doch als einem vollkommen berechtigten Zwange unterwirft, weil er überall das Wesen der wahren Auctorität, eine im allgemeinen geahnte, im besondern nicht begriffene Güte (Chalybäus, System der speculativen Ethik I. S. 399), durchfühlt. In dem Erzieher, wie wir ihn bisher gezeichnet haben, wird jenes Streben erfüllt sein. Die Geistesreife des wahrhaft Mündigen giebt seinen Gedanken eine Klarheit, seinen Grundsätzen eine Bestimmtheit, wodurch das unbedingte Zutrauen seiner Zöglinge erweckt wird. Seine Richtung auf die höchsten Ziele des menschlichen Lebens durchdringt sein ganzes Wesen mit einem Ernst, welcher unmittelbar der Jugend Achtung abnöthigt und die Regungen ihres Leichtsinns, Muthwillens und selbstischen Gelüstens in Schranken hält. Das Ziel wird mit einer solchen ruhigen Sicherheit und Consequenz im Gebrauche der einfachsten, aber richtig gewählten Mittel verfolgt, daß es keinem Schüler einfällt, den Erzieher in seinem Gange stören oder hemmen zu wollen. Auch wo Strenge nöthig wird — und er selbst wird sie keineswegs scheuen*) — hat er nicht nöthig zu fürchten, daß sie als Härte empfunden werde, denn die Forderungen, welche sie einschärfen soll, sind ja nicht Forderungen seines Eigensinns, sondern sie gehen aus höheren Gesetzen hervor, welchen er selbst sich unterworfen hat, und unter welche er darum Unterwerfung billig fordern darf, und diese selbstverleugnende Hingebung an sein von Gott geordnetes Berufswirken zum Heile seiner Zöglinge durchdringt seine gesammte Thätigkeit mit einer Kraft höherer Weihe, welcher das jugendliche Herz nicht leicht widersteht, durch welche in ihm auch zu dem Erzieher Liebe erweckt und es am sichersten selbst von seiner trotzigen oder verzagten Selbstsucht freigemacht wird. Die Strafe, die er verhängen muß, wird niemals von einer leidenschaftlichen Gereiztheit begleitet sein, wodurch sie nicht als Vergeltung für das verletzte Gesetz erscheint, sondern als Rache für persönliche Beleidigung; aber sie wird auch nicht mit kalter Gleichgültigkeit verhängt werden, da der Erzieher selbst sie schmerzlich empfindet als ein Zeichen, daß er mit seinen Zöglingen noch fern ist von dem erstrebten Ziele, und indem sie dies mitempfinden, wird ihnen selbst die Strafe zu einem Beweise der Liebe gegen sie und der Treue in seinem Beruf, während das Unterlassen der verdienten Strafe nur als Schwäche erscheinen würde. Auch wenn er in Fällen, die nach oberflächlicher Betrachtung der äußeren Thatsache gleicher Art zu sein scheinen, gleichwohl mit verschiedenem Maße mißt, so wird dies bei der bewährten

*) Ueber die Nothwendigkeit der Strenge in der Erziehung vergl. die Ausführung des Satzes: „die Blüte der Familien und Schulen wie ganzer Staaten hat eine strenge Jugendzucht zur Voraussetzung" bei Stoy, Ueber Haus- und Schulpolizei S. 11. Die Inconsequenz im Regiment persiflirt Jean Paul in der Levana §. 21 durch Vergleichung mit jenem Harlekin, welcher, mit einem Actenbündel unter jedem Arme aufs Hoftheater tretend, auf die Frage, was er unter dem rechten trage, antwortete: Befehle — und auf die, was unter dem linken: Gegenbefehle. Vergl. d. Art. Befehlen und Verbieten. D. Red.

selbstverleugnenden Fürsorge für das Wohl seiner Zöglinge deren Glauben an seine Gerechtigkeit und Unparteilichkeit nicht erschüttern, sie vielmehr ahnen lassen, daß die wahre Unparteilichkeit auf noch andere Momente Rücksicht zu nehmen hat, als auf den äußern Thatbestand. Endlich aber lassen sie von einem solchen Erzieher um so williger sich leiten, da ihn die Liebe treibt, die Auctorität nicht darin zu suchen, daß er in unnahbarer Höhe über ihnen steht und seine äußere Würde mit reizbarer Eifersucht bewacht, sondern ihre Freiheit ihnen zu lassen, so weit es der Zweck der Erziehung gestattet, und sich zu ihren Anschauungen, Neigungen und Bedürfnissen herabzulassen, freilich nicht um mit den Kindern kindisch zu werden, sondern um sie zu sich emporzuziehen, worin ihm zu folgen sie ja schon der natürlichste Wunsch des Kindes treibt, groß zu werden und einem solchen Manne wo möglich gleich.

f) Mit der Hindeutung auf die Nothwendigkeit, daß der Erzieher zu den Zöglingen sich herablasse, ist bereits der Uebergang gebildet zu den Forderungen, welche von anderer Art sind, als die bisher aufgestellten. Diese nämlich giengen im wesentlichen schon aus dem Begriffe der wahren Mündigkeit im Geiste des Christenthums hervor und wiesen auf die allgemeine ethische Grundlage hin, auf welcher bei einem jeden, der irgendwie zur Erziehung berufen ist, die erziehende Thätigkeit beruhen muß, wenn sie zu einem ersprießlichen Erfolge führen soll; die nun weiter aufzustellenden Forderungen dagegen beziehen sich auf besondere Begabung und heben Eigenschaften hervor, wie sie derjenige in sich finden muß, welcher die Erziehungsthätigkeit zu seinem besonderen Berufe machen will. Der Wille, zu den Kindern liebevoll sich herabzulassen, wird freilich die heilige Liebe begleiten, welche zum Begriff christlicher Mündigkeit gehört; die Fähigkeit aber, es wirklich und in der rechten Weise zu thun, hängt zugleich von einem eigenthümlichen Talent ab. Schon die Neigung, überhaupt aus sich herauszugehen und bestimmend auf andere einzuwirken, wie es die pädagogische Wirksamkeit voraussetzt, ist nicht jedermanns Sache, noch weniger, gerade mit Unmündigen vorzugsweise sich zu beschäftigen. Wessen Richtung hauptsächlich darauf geht, immer neue Kenntnisse zu sammeln und den eignen Gedankeninhalt immer vollständiger systematisch zu ordnen und zu gestalten, dem muß die pädagogische Berufsarbeit eine Last werden, die er so bald wie möglich abschüttelt, um zur stillen Selbstbeschäftigung oder zum Verkehr mit ebenbürtigen Geistern zurückzukehren; wie z. B. Kant, obgleich er durch seine Vorlesungen über Pädagogik hinlänglich bewiesen hat, daß er Werth, Aufgabe und Verfahren einer zweckmäßigen Erziehung sehr wohl kannte, doch stets fühlte, daß er zum praktischen Erzieher selbst nicht tauge, und später mit großer Offenheit gestand, daß er die von ihm aufgestellten Vorschriften der Erziehungskunst sich selber nie hätte aneignen können, und daß es in der Welt vielleicht nie einen schlechteren Hofmeister gegeben habe, als ihn. Wer mit allzuweicher, nicht von der gehörigen Gegenwirkung begleiteter Empfänglichkeit der frischen, ja wilden Lebendigkeit der Jugend gegenübertritt, der kann wohl auf einzelne talentvolle und gutgeartete Zöglinge anregend und fördernd wirken, wird aber im ganzen von den Schülern bestimmt werden, statt sie zu bestimmen. Auf der andern Seite aber darf in der Begeisterung für sein pädagogisches Ideal oder doch in der festen Ueberzeugung von der Richtigkeit seines Verfahrens seine positive Einwirkung auf die Zöglinge nicht die Empfänglichkeit für Art und Bedürfnis der Jugend unterdrücken. Der Erzieher muß die Jugend verstehen und mit ihr zu reden und umzugehen wissen, damit nicht der jugendliche Geist, statt durch Lehren, die er sich wirklich anzueignen vermag, gebildet zu werden, durch äußerliches Aufnehmen von unverstandenen oder halbverstandenen Dingen in seiner Entwicklung gehemmt, nicht die jugendliche Kraft, statt geweckt und geleitet zu werden, unterdrückt und nur abgerichtet oder zu trotzigem Widerstande gereizt werde. Ferner setzt der Begriff eines lebendigen Gliedes im Organismus der Gesellschaft, zu welchem der Unmündige erzogen werden soll, voraus, daß ein jedes Individuum zu einer bestimmten Function im menschlichen Leben von

Gott berufen und mit der entsprechenden Anlage ausgerüstet sei. Diese individuellen Eigenthümlichkeiten, Anlagen und Kräfte zu beobachten und zu erkennen, muß der Erzieher befähigt sein; vgl. was wir darüber in dem Art. Beobachtung gesagt haben, und den Art. Anlagen I. S. 163. Aber auch die einzelnen Fälle und Verhältnisse, welche der pädagogischen Einwirkung sich darbieten, haben ihre Individualität und wollen nicht nach dem stracken Maßstabe äußerlicher Gesetzlichkeit abgeurtheilt sein. Es ist leichter, in der Lehrstunde Ruhe zu halten, als aus der Aufregung des Spiels sich plötzlich zu sammeln, und wenn hier auf die Mahnung des Erziehers nicht augenblicklicher Gehorsam folgt, so wird er dies minder strafbar finden, als dort; und jeder, der mit Erziehung sich beschäftigt hat, weiß, daß der einzelne Zögling ein anderer ist zu verschiedenen Zeiten, daß namentlich die Arbeitslust und Arbeitskraft ihre Flut hat und ihre Ebbe und bald ein hastiger Eifer und eine Art Uebermuth des Gelingens Beschränkung fordert, bald wieder das schwach glimmende Docht angefacht werden will mit dem Odem der Liebe und das schon geknickte Rohr festgebunden mit freundlich unterstützender Hand. Den Inbegriff aller diesen Anforderungen entsprechenden Eigenschaften bezeichnen wir als Erziehungstalent und pädagogischen Takt, worüber der betreffende besondere Art. zu vergleichen ist. Gegründet auf den Grund des göttlichen Wortes und durch dessen Lehren, wie durch die der Geschichte und der eignen Erfahrung ausgebildet und in treuem, sicherem und thatkräftigem Wirken hervortretend, wird es zur pädagogischen Weisheit: sie ist kein rein theoretisches, sondern zugleich ein praktisches Verhalten, ihr Anfang ist, wie der aller Weisheit, die Furcht des Herrn, zur besonderen Berufsweisheit aber wird sie erst durch die besondere Gnadengabe des pädagogischen Talentes (Palmer S. 220 ff.).

3) Es liegt in der Natur der Sache, daß der Erzieherberuf, als auf das Gebiet des geistigen Lebens sich beziehend, auch von geistigen Eigenschaften abhängig gemacht wird, und diese mögen im Bisherigen mit genügender Vollständigkeit aufgezählt sein. Es kommen jedoch auch noch einige physische Bedingungen in Frage, welchen sich zwar kein Mensch zu entziehen vermag, die aber doch auch zur freien Selbstbestimmung des sonst zur Erziehung Berufenen insofern in Beziehung stehen, als er durch sie veranlaßt werden kann, theils seiner erziehenden Thätigkeit gewisse Grenzen zu stecken, theils die in jener Bedingung liegenden natürlichen Hemmungen durch freie sittliche Thätigkeit, so viel als thunlich, auszugleichen: wir meinen Geschlecht, Alter und Gesundheitszustand des Erziehers.

a) Die, im Unterschiede von der vorwiegenden Empfänglichkeit des Weibes, das männliche Geschlecht charakterisirende vorherrschende Selbstthätigkeit bildet die natürliche Voraussetzung aller derjenigen Eigenschaften, welche die allgemeine Fähigkeit zum eigentlichen pädagogischen Berufe begründen: der Richtung, vorzugsweise bestimmend auf andere einzuwirken, der Fähigkeit, aus sich herausgehend, in ihre Individualität sich zu versetzen, des freien Ueberblicks über die verschiedenen Lebensgebiete und die damit zusammenhängenden Aufgaben der Erziehung, wogegen das Weib überall mehr in der Unmittelbarkeit der eignen Individualität beschlossen bleibt. Daher muß es, wie wenig auch die hohe Bedeutung des weiblichen und namentlich des mütterlichen Einflusses bei der Erziehung verkannt werden darf, doch als Regel gelten, daß die oberste Leitung, wie schon im Hause dem Vater, so ganz besonders bei der umfassenden Aufgabe der Erziehung in der Schule dem Manne zukommt. Erzieherinnen können kleinere Kinder beaufsichtigend und dann, namentlich Mädchen, in einzelnen, ja den meisten Fächern unterrichtend, vortrefflich wirken; aber die Sorgen der Organisation und der Oberaufsicht müßen ihnen von einem Erzieher abgenommen werden, wenn sie nicht Gefahr laufen sollen, zum Nachtheil zugleich der Zöglinge den Reiz schöner Weiblichkeit einzubüßen.

b) Daß die Erfüllung der beiden an den Erzieher nothwendig zu stellenden Forderungen, einerseits als ein wahrhaft Mündiger den Zöglingen Halt und Vorbild zu bieten und andererseits zu ihnen sich herabzulassen, durch das Alter des Erziehers

mitbedingt ist, leuchtet von selbst ein. Es giebt eine Altersgrenze, vor deren Erreichung niemand zur Mündigkeit gelangt, und da der Mensch nicht ein bloß natürliches, sondern wesentlich ein sittliches Wesen ist, so kann jene Grenze nicht etwa, wie Kant wollte, durch den Eintritt der physischen Möglichkeit, selbst Vater zu werden, bezeichnet sein, sondern zur vollen Mündigkeit gehört mit der geistigen Reife auch die selbständige Lebensstellung. Auf der andern Seite vermindert sich mit der Abgeschlossenheit, welche die natürliche Begleiterin der vollendeten Reife des spätern Mannesalters ist, auch die Fähigkeit, sich zur Jugend herabzulassen und die Beweglichkeit, welche auf ihre mannigfaltigen Bedürfnisse eingeht und immer bereit ist, sie allseitig anzuregen, und man hat daher wohl die Lebensperiode vom 25.—45. Jahr als diejenige bezeichnet, welche in der Regel die tüchtigsten Erzieher liefern werde. Natürlich ist diese Regel keineswegs so gemeint, als ob sie Aelteren die Fähigkeit absprechen wolle, noch mit dem besten Erfolge pädagogisch zu wirken; wohl aber will sie solche Aeltere mahnen, daß sie es sich doppelt angelegen sein lassen, den Sinn für das Wesen und Streben der Jugend sich offen zu halten, auf der ja doch unsere Hoffnung ruht, und ihr nicht als grämliche laudatores temporis acti lästig, statt förderlich zu werden. (Vgl. Rothe's Ethik II. S. 701 f.) Am leichtesten ist jungen und älteren Erziehern die Erfüllung ihrer beiderseitigen besonderen Verpflichtungen an einer Erziehungsanstalt gemacht, wo jungen Lehrern das maßvolle Wirken und die ein würdiges Alter begleitende natürliche Auctorität älterer Berufsgenossen zur Seite steht, und wiederum diese durch die anregende Lebhaftigkeit und Rührigkeit jüngerer unterstützt werden.

c) Abgesehen davon, daß die Erziehung auch auf die körperliche Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Zöglings hinzuarbeiten hat, mithin der vollkommene Erzieher auch in dieser Beziehung Vorbild sein muß, so wird die sich selbst vergessende Hingebung an seinen Beruf, die meist nicht unbedeutende körperliche Anstrengung, welche damit verbunden ist, die frische selbstvertrauende Energie, welche sich durch einzelne Hemmungen in ihrem sicheren Gange nicht stören läßt, noch weniger einzelnen Vergehen der Schüler die Absicht zu kränken unterschiebt, endlich die Heiterkeit des Erziehers, welche für seine Berufsarbeit die gedeihliche Lebensluft bildet, durch seinen Gesundheitszustand unleugbar bedeutend gefördert. In Erwägung dieses Umstandes hat nicht nur Salzmann die Forderung ausgesprochen: „Sei gesund!" sondern auch F. A. Wolf den oben schon theilweise angeführten Satz: „Sei immer gesund, und versteh' es wo und wann es nöthig, leidenschaftlich zu hungern." Insofern die Gesundheit zum Theil auch von der freien Selbstbestimmung abhängt, hatten die beiden Männer Recht, ihre Ansicht, daß eine tüchtige Gesundheit dem Erzieher höchst wünschenswerth sei, vielmehr in ein Gebot zu fassen, dieses Requisit zu erfüllen. Diese Form des Gebotes erinnert daran, daß der Geist des Mannes von einer körperlichen Verstimmung nicht vollständig abhängig sein darf, daß vielmehr der feste Vorsatz, nicht krank sein zu wollen, solcher Verstimmungen Herr werden kann, und daß der Erzieher in Bezug auf die geistige Freiheit, wozu er die Zöglinge heranbilden soll, auch ganz besonders durch jene sokratische Herrschaft des Geistes über den Leib, in welcher z. B. Schleiermacher so musterhaft gewesen ist, ein anregendes Vorbild werden kann. Mag immer einem Erzieher seine schwächere natürliche Widerstandskraft gegen körperliche Leiden ein Anlaß werden, die Mahnung, die Fehler seiner Zöglinge in sich selbst zu suchen, sich ganz besonders gesagt sein zu lassen, damit er nicht sie seine persönliche Verstimmung entgelten lasse, sondern aufmerksam auf sich selbst sei, um sich zu sammeln und die Herrschaft über seine Verstimmung zu gewinnen: jenes Gebot „Sei gesund!" muß ihm doch nicht wie Hohn klingen, sondern als eine tröstliche Hinweisung darauf, daß auch dieses Gebiet der Kraft des Willens sich nicht völlig entzieht und daß die wohl zu Rath gehaltene geringere physische Kraft die sich allzuviel zutrauende größere nicht bloß an Wirksamkeit übertreffen kann, sondern selbst an Dauer (vgl. Kant's Abhandlung: „Von der Macht des Gemüths durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu sein. Ein Antwortsschreiben an Hrn.

Hofrath und Professor Hufeland;" zuerst 1798 als dritter Abschnitt der Schrift über den Streit der Facultäten).

Ein Mann also, dessen gebildeter Geist und Wille auch körperlicher Verstimmung und den drohenden Einseitigkeiten des Alters Widerstand zu leisten weiß, der als wahrhaft Mündiger mit seinem ganzen Wesen wurzelt in dem Grunde des christlichen Heiles und von hier aus mit freiem Blick hinaus sieht auf Welt und Leben, den eine innere Nöthigung treibt, was er gelernt und erfahren, andern und insbesondere dem heranwachsenden Geschlechte mitzutheilen, um auch sie zur Mündigkeit zu erheben, dessen persönliches Uebergewicht von diesen zwar unmittelbar empfunden wird, aber nicht als eine niederdrückende Last, sondern als eine läuternde, züchtigende, aufrichtende und erweckende Kraft, und der mit heiliger Liebe zur Jugend zugleich die besondere Fähigkeit verbindet, zu ihr sich herabzulassen und jeden auf dem ihm gemäßen Wege seinem von Gott ihm vorgesteckten Ziele zuzuführen — das wäre der rechte Erzieher. Nicht leicht werden in der Wirklichkeit in einem Manne alle diese Züge sich vereinigen. Am wenigsten ist es merkwürdigerweise gerade bei denen der Fall gewesen, die durch ihre pädagogischen Theorieen Epoche gemacht haben: Rousseau mußte selbst eingestehen, daß ihm zum praktischen Erzieher nahezu alles fehle; Basedow konnte bei dem unruhigen, hastigen Propagandismus für seine neuen Maßregeln zu dem ruhigen Einblick in sich selbst nicht kommen, den sein früherer Genosse, Salzmann, mit so vielem Recht dem Erzieher empfiehlt; und wenn Pestalozzi die Cardinaltugend des Erziehers, die aufopferungsfähigste Liebe zu seinem Beruf nicht fehlte, so hatte doch auch bei ihm diese Liebe einzelner pädagogischer Sünden Menge zu decken. Diese hingebende Liebe ist aber auch die Kraft, durch welche die aus der mangelhaften natürlichen Begabung des Erziehers, wie aus ungünstigen äußeren Verhältnissen sich ergebenden Mängel am sichersten beseitigt werden. Der Eifer der Liebe schärft den Blick für die mannigfaltigen Aufgaben des Berufes, für die eignen Schwächen, wodurch wir hinter diesen Aufgaben zurückbleiben, und für die verschiedenen Mittel, welche zu ihrer Beseitigung Erfahrung, Beobachtung und Studium darbieten, und ihm haben wir es zu verdanken, daß wir denn doch, als auf ermuthigende Vorbilder, auf eine tüchtige Anzahl von Männern hinweisen können, welche dem Urbild eines vollendeten Erziehers nahe gekommen sind: unter den Repräsentanten der frischen Jugendzeit evangelischer Bildung auf unsere Trotzendorf und Sturm, im Gebiete der Volkserziehung im engeren Sinne auf unsere A. H. Franke und Flattich, im Gebiete der Gymnasialbildung auf unsere Meierotto, Bernhardi, C. L. Roth und neben ihnen auf den trefflichen, von deutschen Bildungselementen tief durchdrungenen Thomas Arnold. Wo namentlich eine höhere Schule durch ernste Zucht und frische Regsamkeit, durch ideales Streben und gediegenes Wissen segensreich wirkt, da kann man darauf rechnen, daß, wenn auch der Name des bescheidenen Mannes nicht auf dem literarischen Markt ausgerufen wird, es doch vor allem die Persönlichkeit eines Erziehers von jenem Schlage ist, welcher man diesen Segen zu verdanken hat. Und so bleibt es dabei: Not measures, but men! (Wiese, a. a. O. S. 20) nicht Maßregeln und Methoden thun es allein, sondern vor allem die Persönlichkeit des Erziehers: durch sie werden die Mängel der Maßregeln am besten ausgeglichen, und ohne sie fehlt auch den besten Maßregeln der wirksamste Nachdruck und die sicherste Garantie. **G. Baur.**

Erziehung. — Da unsere ganze Encyklopädie mit allen Artikeln von A—Z im Grunde nur die Exposition des Begriffs der Erziehung und die Darstellung der Geschichte seiner wissenschaftlichen Fassung und seiner praktischen Verwirklichung ist, so kann ein besonderer Artikel über Erziehung nur den Zweck haben, das Allgemeine, was Begriff und Name in sich faßt, zusammenzustellen, d. h. ungefähr dasjenige zu geben, was man anderwärts als „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" bezeichnet hat. (So Ziller in der diesen Titel führenden Schrift, Leipzig 1856).

Das Specifische des Erziehungsbegriffes ist von manchen (neuerlich wieder von X. Schmid von Schwarzenberg „Philos. Päd. im Umriß," Erlangen 1858) durch die

Unterscheidung zwischen educere und educare deutlich zu machen versucht worden, wiewohl dieselbe nicht ausreicht, um eine bestimmte Definition darauf zu bauen; E. M. Arndt (Fragmente über Menschenbildung, I. S. 43) sieht in educare sogar schon das Künstliche angedeutet und würde educere, aufziehen, τρέφειν für richtiger halten. Schmid sieht das educere das einemal als Sache der Mutter an, indem sie das Kind gebiert (a. a. O. S. 40 „es wird der Mensch in das Licht des Tages herausgeführt, educitur," nach dem Spruche: educit obstetrix, educat nutrix, s. S. 1), das anderemal (S. 221) soll educere heißen „aus der Familie in den größeren Lebenskreis, in die Welt hinausführen," ein drittesmal (S. 223): „die innern, höheren Thätigkeiten anregen, zur Entfaltung bringen und groß ziehen," wogegen hier educare heißen soll: „den Knaben aus der animalischen Daseinsform herausführen, den animalischen Menschen in den spiritalen verwandeln." Versuchen wir es mit deutscher Etymologie, ob wir vielleicht ein festeres Resultat gewinnen. Ziehen — etwas von seiner Stelle weg an eine andre bringen, und zwar so, daß es, wofern es überhaupt beweglich ist, folgen muß, aber folgen auf stetige Weise, also im Gegensatze zum Geworfen-, Gestoßen-, Getragenwerden; was gezogen wird, muß immer noch gewissermaßen selber gehen, auch wenn es sich dagegen sträubt — dieses Stammwort ist bereits durch metaphorischen Gebrauch auf unsrem Gebiete einheimisch geworden, verwandt dem Sinne, in welchem der Gärtner sich Blumen aus Zwiebeln zieht; so zieht sich der Lehrer einen Gehülfen, der Capellmeister sein Orchester, in welchem Falle man aber genauer „heranziehen" sagt; hier bleibt der Sinn dem ursprünglichen Bilde noch am meisten getreu, da es ein förmliches nach sich- oder sich nachziehen ist, ohne daß damit schon irgend eine Andeutung über die Mittel gegeben wäre. Dagegen wenn wir sagen: „der Bursche muß unters Militär, damit er gezogen wird," so steht vielmehr das Mittel, die unerbittliche Zucht, im Vordergrunde der Darstellung, der Zweck aber ist nicht, daß er einem andern (dem Ziehenden) nachkommt, sondern daß schon formell durchs Gezogenwerden, d. h. durch die Passivität, in die ihn der Zwang versetzt, er überhaupt die rechte Passivität als Negation seiner schlechten Activität, d. h. Gehorsam gegen Personen, Auctoritäten, Ordnungen als Negation seines rohen Eigenwillens lerne. „Aufziehen" hat ebenfalls bereits seine feste pädagogische Bedeutung erhalten; es ist die Fortsetzung dessen, was man beim zartesten Alter, im Hinblick auf die dem Leben drohenden Gefahren, das „Davonbringen" nennt, also die leibliche Pflege bis dahin, wo das Kind in dieser Beziehung sich selber versorgen kann; eine Aufgabe, die nach dem Tode der Mutter z. B. auch von einer Magd gelöst werden kann. Hier wiegt das Animalische vor, daher man auch von einem Kalbe dasselbe sagen kann, von Menschen aber den Ausdruck meist dann gebraucht, wenn verwaiste oder verwahrloste Kinder schon sehr früh in fremde Hände kommen, deren Erziehungswerk in diesem Falle namentlich aus dem Gesichtspuncte der erbarmenden, das Leben erhaltenden Liebe betrachtet wird. Erziehen dagegen — gemäß der Bedeutung der Vorsilbe Er in vielen Wörtern, in erringen, erwerben, erkunden, erarbeiten, erzwingen, erwägen, erstehen (sowohl eine Strafe, als einen Gegenstand in einer Steigerung erkaufen) u. s. w. — drückt das Vollendete, bis ans Ziel Verfolgte aus, und ebenso das alle Seiten Umfassende, das Völlige nach seiner Qualität. Erziehen ist also = ziehen und aufziehen in jenem metaphorischen Sinn, aber mit der bestimmten Bezeichnung, daß dieses Geschäft bis an sein Ziel fortgeführt werde und alle Seiten des zu ziehenden Objectes umfasse. Damit ist jedoch der wirkliche Inhalt des Begriffes noch nicht näher bestimmt. Wir wissen ihn nicht bündiger zu definiren, als so: die Erziehung ist die absichtliche und zusammenhängende Einwirkung Mündiger auf die Unmündigen, wodurch diese jenen persönlichen Werth erlangen sollen, dessen sie ihrer Natur nach fähig sind und in dessen Erreichung der göttliche Zweck sich erfüllt, zu dem jeder einzelne für sich und als Glied der gesammten Menschheit, so wie diese selbst, von Gott geschaffen ist.

1) Das Subject der Erziehung ist nur der Mensch; nur ein freies Wesen kann freie Wesen wie zeugen so erziehen. Man ist zwar vollkommen berechtigt, den Begriff

auch auf Höheres und Allgemeineres auszudehnen, so weit sogar, daß ein erziehender Einfluß selbst da statuirt werden kann, wo gar keine Absicht dazu vorhanden ist, somit eines der angegebenen Merkmale fehlt. („Die Gesellschaft arbeitet an der Erziehung oder Verziehung ihrer Mitglieder unaufhörlich durch ihre Institutionen, durch die Art der öffentlichen Geschäftsführung, durch die Gelegenheit zu eigener Thätigkeit, die sie ihnen darbietet oder abschneidet, durch die Begünstigungen und Hemmungen, die der Einzelne in ihrer Mitte erfährt, durch die Art, wie sie ihn anstellt, belohnt, bestraft, hervorzieht oder zurücksetzt, selbst durch den Stoff der Beurtheilung und Kritik, den sie ihm darbietet." Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften S. 513.) So weit aber in solchen Dingen wirklich keine pädagogische Absicht liegt, die den Gesetzgeber geleitet hätte, sondern nur die Wirkung der durch ganz andre Mächte (Naturnothwendigkeit, Zufall, sogar schlimme, egoistische Motive) bedingten öffentlichen Verhältnisse eine erziehende ist, gerade so, wie mich auch eine Krankheit, wie mich irgend ein Geschick, irgend eine Berührung mit Menschen und Dingen erziehen helfen kann: in so weit fällt dies alles unter den Begriff einer göttlichen Pädagogie, der aller theistischen Religion wesentlich ist. (Israel darf es unter seine Prärogativen rechnen, daß „der Herr, sein Gott, es gezogen hat, wie ein Mann seinen Sohn zeucht" 5 Mos. 8, 5; das Christenthum aber erkennt vermöge seines Universalismus Gott, von dem πᾶσα πατριὰ ἐν οὐρανοῖς καὶ ἐπὶ γῆς ὀνομάζεται Eph. 3, 15, als den Erzieher sowohl der Völker als jedes einzelnen, und sieht als seine Mittel dazu theils die Lenkung der Schicksale überhaupt [was man göttliche Führungen nennt, erinnert ja schon der Wortbedeutung nach an educare], theils insbesondere die Verhängung von Leiden Hebr. 12, 5—11, theils aber das Institut der Kirche an, die sich freilich im katholischen Mittelalter nicht damit begnügt hat, bloß Organ der göttlichen Erziehung zu sein und als solches durch Bewahrung und Verkündung des göttlichen Wortes und durch christliche Disciplin zu wirken, sondern sich als Mutter auch die Rechte des Vaters beilegte, als ob dieser nicht in Person die Zügel des Hausregiments führte. — Die Religionen selbst und ihren Entwicklungsgang als eine göttliche Pädagogie darzustellen, ist ein Gedanke, den Lessing in seiner Schrift: „Die Erziehung des Menschengeschlechtes" 1780 auszuführen versucht hat). So sehr aber jener Begriff einer göttlichen Erziehung ein nicht nur dem Kreise des Erbaulichen oder doch der theologischen Vorstellungsweise angehöriger, sondern auch von der Philosophie anerkannter ist (s. Chalybäus, Specul. Ethik I. S. 76), so berührt er doch die pädagogische Wissenschaft und Praxis nur in so weit, als es allerdings zum idealen Hintergrunde im Bewußtsein des Erziehers nothwendig ist, sich als Organ eines höheren, unsichtbaren, allweisen Erziehers zu wissen, der den menschlichen Erzieher selbst noch in seiner Zucht hält. Das giebt eben so sehr die rechte Demuth wie das richtige Selbstgefühl; was kann doch ein Menschenkind höheres sein, als ein Rüstzeug Gottes des Allerhöchsten? (Das Weitere über dieses Moment im Begriffe der Erziehung s. in dem Art. „Erzieher.")

2) Ebenso wie das Subject, ist auch das Object der Erziehung der Mensch. („Erzogen werden kann allein der Mensch, gezogen und dressirt wird das Thier. Man spricht von Viehzucht, nicht aber von Vieherziehung." Daub, Prolegomena zur theol. Moral S. 360.) Ob es für höhere Wesen, wie sie uns das Christenthum in der Engelwelt vorstellt, etwas der Erziehung entsprechendes giebt, ist eine Frage, die den Pädagogen noch kein Kopfzerbrechen gemacht hat, die dieselben aber auch schon darum auf sich beruhen lassen müßen, weil selbst der Theosoph und der Scholastiker ihnen darüber nichts annehmbares zu sagen wissen. Für die Pädagogik ist die Hauptfrage an diesem Punct vielmehr die, ob die Erziehung das einzelne Individuum zu bearbeiten oder auf die Massen zu wirken habe. Zu letzterem haben die reformatorischen Geister unter den Pädagogen stets Lust gehabt, sie wollten ja durch neue Organisation der Erziehung ein neues Menschengeschlecht, ein goldenes Zeitalter herbeiführen. Großartiger hat sich kaum jemand dies geträumt als J. G. Fichte. Aber so wenig man die Menschenkinder in

Digitized by Google

großen Brutöfen en masse ins Leben befördert, sondern jedes einzelne wird von seiner Mutter mit Schmerzen geboren und bedarf der individuellsten Pflege, so wenig kann die Erziehung eine massenhafte sein; auch darin erweist sich die Pädagogik als Tochter der Ethik, da auch diese (s. d. Art.) es principiell mit dem Einzelnen, mit seiner Seele Heiligung zu thun hat. Der Gesetzgeber kann immerhin bei öffentlichen auf die Erziehung bezüglichen Einrichtungen von Ideen allgemeiner Art sich leiten lassen, das ist das Politische im Pädagogischen; aber die weisesten Institutionen sind fruchtlos, wenn nicht das einzelne Kind als Person den Gegenstand der Erziehung bildet, d. h. wenn auch der praktische Erzieher ins große arbeiten will. Dem widerspricht selbst die Schulerziehung nicht; auch sie ist mehr scheinbar als wirklich eine Massenerziehung; der Lehrer, der sich des Einzelnen nicht annimmt, wird an der Masse keine Wunder thun; und überdies muß der Schulerziehung die Familienerziehung voran und zur Seite gehen, und zwar als diejenige, von welcher für die Gesammtbildung des Zöglings viel mehr abhängt, als von jener. Darum haben auch solche Lehrer, die vielleicht in der großen Welt nie genannt wurden, die aber sich immer der ihnen persönlich Anvertrauten auch mit persönlicher Hingebung und Treue angenommen haben, ein höheres Verdienst, als wer, ohne im kleinen arbeiten zu wollen, ein Weltschulmeister zu sein sich einbildet. — Wenn aber nur der einzelne Mensch Object der Erziehung ist, so ist er es dafür auch ganz, nämlich nicht auf die ganze Dauer seines Lebens (so lange behält uns nur Gott in seiner Schule) aber doch bis zur völligen Selbständigkeit. Dem widerspricht keineswegs, daß dem älteren Sohne mehr Freiheit gestattet wird, als dem Knaben, dem Kinde, denn auch das Gestatten der Freiheit ist noch ein Moment der Erziehung — als Mann hat mir niemand solche zu gestatten, ich nehme sie mir selbst. Auch in dem Sinn, in welchem Ziller a. a. O. S. 2 sagt: „die Erziehung kann nicht für den ganzen Menschen sorgen," da er nämlich das leibliche Auferziehen vom Erziehungsbegriff ausschließen will, können wir die Beschränkung nicht zugeben. Denn so richtig der Tadel ist, den er dagegen ausspricht, daß die Pädagogen seit Rousseau (und Locke) vorzugsweise „den physiologischen Bedingungen des menschlichen Daseins nachgegangen," so ist doch eben so gewiß, daß in der Regulirung des leiblichen Lebens, und zwar von Anfang schon, ein erziehliches Moment liegt. Gerade im werdenden Menschen hängt das leibliche und geistige, näher das sittliche Leben so enge zusammen, daß die Betheiligung der Physiologen und Mediciner am Gesammtwerke der Erziehungskunst nicht entbehrt werden kann, wir vielmehr Arbeiten wie z. B. die Schrift von Heyfelder „Die Kindheit des Menschen" (Erlangen 1857. 2. Aufl. 1858) für unsere Wissenschaft stets willkommen heißen. Rein pathologische, therapeutische und diätetische Fragen, die das Kindesalter betreffen, hat die Pädagogik allerdings nicht zu behandeln, sie kann sie von sich aus auch nicht beantworten; der Arzt als solcher ist nicht Erzieher. Aber da die mens sana durch das corpus sanum wesentlich mitbedingt ist und die Pflege und resp. Herstellung des letzteren immer zugleich den Willen des Zöglings mit in Anspruch nimmt, so ist nur das den Hebammen, Kindswärterinnen und Aerzten anheimfallende Detail dieser Dinge von dem Begriff der Erziehung auszuschließen, immerhin aber ihr auch in dieser Beziehung der ganze Mensch als Object zuzuweisen.

3) Ist der Mensch, und zwar das Individuum, nicht die Masse, das Object der Erziehung, gleichsam das Material, das sie als Kunst zu bearbeiten hat, so fragt es sich weiter, was sie aus diesem Objecte machen soll? wie das Kunstwerk heißt, zu dem dieser Stoff unter ihren Händen sich gestaltet? Es ist der Mensch, der seinem Begriff adäquate, seiner Anlage und Bestimmung entsprechende Mensch, den die Erziehung zu Stande bringen soll, nachdem ihn die Zeugung als ein zwar alle Anlagen in sich tragendes, aber völlig unentwickeltes, ja (s. d. Art. Erbsünde) auch widersprechende, negative Elemente in sich hegendes Wesen in die Welt gesetzt hat. Ohne darum einem falschen, inhaltsleeren Humanitarismus in die Hände zu fallen, für dessen Bekenner der Begriff Mensch nur den Inhalt hat, das Oppositum des Begriffes Christ zu sein (wie für

Rousseau der Begriff Natur bloß das Oppositum der Cultur war), müßen wir jenen Satz in dem Sinne, in dem das Christenthum die menschliche Bestimmung auffaßt, darum festhalten, weil dem Erzieher der Mensch als Person Selbstzweck sein muß; nicht etwa damit andere etwas an ihm haben, wie man ein Pferd für einen großen Herrn einschult, sondern damit er an sich selbst etwas habe, wird er erzogen. „Wir denken nicht daran," sagt Ziller a. a. O., „den Zweck der Erziehung außerhalb des Einzelnen zu suchen. Wir wollen diesen nicht dazu benützen, um aus der Familie, aus dem Staat, aus der Menschheit etwas zu machen, um sie bestimmten Zielen entgegenzuführen. Die erziehende Thätigkeit muß in dem Einzelnen ihren Ausgangspunct, ihren Verlauf und ihr Ende haben. Eine Thätigkeit, die durch den Einzelnen hindurch auf die Gesellschaft zu wirken sucht, ist keine erziehende. Den Erzieher als solchen geht es nichts an, daß die Bildung, die der Einzelne in sich trägt, auch der Gesellschaft zu gute kommt, ja daß die Erhebung der letzteren von dem Einzelnen auszugehen hat. Es sind das politische Reflexionen, die außerhalb des pädagogischen Gesichtskreises liegen. Die Sorge für die Menschheit sollte ohnehin der beschränkte Menschengeist dem höchsten Wesen überlassen." Das ist etwas stark ausgedrückt, aber es ist in der That nur die Consequenz davon, daß der Mensch nie aufhören kann, Selbstzweck zu sein, weil er Person ist. Er soll einen absoluten Werth bekommen, aber nicht einen Werth für jemand außer ihm, als wäre er für diesen nur eine Sache, sondern für sich selbst; dieser absolute Werth ist (s. d. Art. Ethik) kein anderer, als der sittliche, zu dem sich alle andern, z. B. der Werth der Intelligenz, des Talentes u. s. w. immer nur verhalten, wie das Relative zum Absoluten, so daß sie dem Sittlichen sich unter- und einordnen. Aber diese letzten Sätze müßen das Bedenken erwecken: ob denn nicht der Mensch einen Werth haben soll für andere, für das größere oder kleinere Ganze, dem er angehört — christlich gesprochen: für Gott und Gottes Reich? Wird dies zugestanden, dann haben wir auch den Zweck der Erziehung nicht allein im Zögling selber zu suchen; wir haben ihn auch für die menschlichen Gemeinschaften, für Staat und Kirche, wir haben ihn fürs Himmelreich zu erziehen nicht bloß in dem Sinn, daß er das Himmelreich in sich trägt als die eine kostbare Perle, sondern daß das Himmelreich an ihm auch etwas hat, einen „lebendigen Stein" (1 Petr. 2, 5), der das Ganze mitträgt, der also auch um des Ganzen willen da ist. Diese beiden Tendenzen sind nun aber keineswegs in dem Verhältnisse zu einander, daß jede beschränkt werden müßte, um der andern Raum zu lassen. Das ist vielmehr (wie H. Fichte es nennt, vgl. Syst. der Ethik II. 1. S. 112) „das innerliche, überempirische Bezogensein der Geister auf einander," daß jeder nur in dem Maße Werth hat für sich selbst, für sein eigenes Bewußtsein, als er auch Werth hat fürs Ganze (ob dieser von den Andern wirklich erkannt wird oder nicht, ändert daran nichts), und umgekehrt, daß er nur Werth hat fürs Ganze, wenn er für sich selbst etwas werth ist. Wer sich egoistisch abschließt und sein eigenes Ich zum Mittelpuncte macht, um den sich alles drehen soll, der ist nicht nur nichts werth fürs Ganze, er bettet auch sich selbst am schlimmsten; an seinem Egoismus geht er mit Seele und Seligkeit zu Grunde. Umgekehrt: wem daran gelegen ist, zu sittlicher Vollendung zu gelangen, der kann dies gar nicht, ohne durch die Macht der Liebe, die gerade den Kernpunct dieser sittlichen Vollendung bildet, wie Gott die Liebe ist, auch das Ganze mit zu umfassen. Gerade indem er sich hingiebt, gewinnt er sich erst wahrhaft (wer sein Leben verliert, sagt Christus, der wirds finden Matth. 10, 39. Joh. 12, 25). Es ist somit an sich durchaus keine Aufhebung oder Beschränkung des absoluten Werthes, den die Person als Selbstzweck hat, wenn gesagt wird: jeder ist auch um der andern, um Gottes willen da, er soll etwas für jene, für diesen sein; und es ist noch keine Spur von Unrecht oder Unlauterkeit darin, wenn etwa der Missionar, indem er Einzelne bekehrt, dabei zugleich schon beabsichtigt und sich der Hoffnung freut, eine Gemeinde zu sammeln; denn diese wünscht er doch nur wieder darum zu Stande zu bringen, damit die einzelnen Seelen alle in ihr eine geistige Heimat, einen Halt und Nahrungsquell

haben. So auch, wenn der Vater den Sohn etwa für den Dienst der Kirche, für die Medicin, für den Kriegsdienst erzieht, so ist es ja vielmehr edel, wenn er dabei nicht bloß das künftige Wohl des Sohnes im Sinne hat, sondern auch der Kirche, dem Staat u. s. w. eine tüchtige Kraft heranbilden will. Und wenn Kant (s. s. Päd. von Rink S. 9) ausruft: „es ist entzückend sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden und daß man diese in eine Form bringen werde, die der Menschheit angemessen ist; dies eröffnet uns den Prospect zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlechte!" — so wäre es grausam und unrecht, dieses Entzücken durch Leugnung solcher Wirkungen der Erziehung zu vernichten. Aber der Erzieher thut dennoch wohl, den ersten, rein persönlichen Gesichtspunct vorzugsweise im Auge zu behalten. Denn sobald er dem zweiten sich ebenso zuwendet, geräth er in die Gefahr, von dieser — man möchte sagen glänzenderen, großartigeren Anschauungsweise einseitig beherrscht zu werden; indem er aber alsdann den Zögling mehr als Mittel denn als Selbstzweck behandelt, also z. B. dem eignen Genius des Knaben Gewalt anthut oder andererseits ihm solches, was nach gemeiner Moral einfach unrecht ist, darum hingehen läßt, weil es jenem vermeintlich höheren Zwecke nicht widerspricht (wie einst die Münchner fliegenden Blätter einen Papa sehen ließen, der der Meinung ist, sein Bube qualificire sich vortrefflich zum Advocaten, da ihm kein wahres Wort aus dem Munde gehe — der also, wenn jene Berufswahl entschieden war, sicherlich dieser absonderlichen Qualification nicht entgegentrat): so verletzt er nicht nur das persönliche Recht des Zöglings, sondern er erreicht auch seinen Hauptzweck nicht, dem er dasselbe geopfert, eben weil jeder Mangel an persönlicher ethischer Tüchtigkeit auch ein Fehler wird fürs Ganze. (Wie die neuerlich von vielen geforderte nationale Erziehung, d. h. Erziehung für das Nationalleben, für die nationalen Zwecke, die Ehre, Freiheit, den Wohlstand der Nation ebenfalls schon eingeschlossen ist in die Erziehung zur Sittlichkeit, die das Individuum als Selbstzweck behandelt, darüber s. Waitz, Allg. Päd. S. 70.) Der religiösen Auffassung des Erzieherberufs ist es allerdings eigen und angemessen, den Zögling fürs Reich Gottes, nicht bloß zu seiner eigenen Selbstbefriedigung, zur Harmonie mit sich selber bilden zu wollen; Stellen wie Eph. 1, 12 geben dem christlichen Erzieher die Weisung, seinen Zögling als ein Werkzeug zu betrachten, das zu Gottes Ehre dienen soll. Aber wie anderswo, z. B. Kol. 1, 28, derselbe Zweck in den Menschen selbst verlegt wird, so ist es gerade die constante christliche Anschauung, beruhend auf dem christlichen Begriffe vom Wesen Gottes und seiner Gemeinschaft mit dem Menschen, daß, wie Gott am Menschen und im Menschen seine Ehre haben will, so auch der Mensch, indem er nur für Gott sein will, darin seine eigene höchste Ehre und Seligkeit findet. Das ist die Macht und das Wunder der Liebe, das wir an jeder sich für die Ihrigen aufopfernden Mutter, an jedem für seinen Beruf sich selbst vergessenden Manne vor Augen sehen. Aber auch für den religiösen Erzieher ist es rathsam, sich dessen stets bewußt zu bleiben, daß der Zögling Selbstzweck ist, weil er dadurch um so eher bewahrt bleibt vor denjenigen Abwegen, auf die auch eine exclusiv religiöse Erziehung leicht geräth, wenigstens dem Zeugnis der Geschichte zu folge oft gerathen ist. Die jesuitische Erziehung will auch eine wesentlich religiöse sein, aber weil ihr das Reich Gottes identisch ist mit der römischen Kirche, so erzieht sie auch nur für diese; der Zögling hat nur Werth als Werkzeug für den Ordenszweck. In andrer Weise kann auch die pietistische Erziehung durch zu ausschließliches Festhalten am religiösen Lebenszwecke sich an der Selbständigkeit des Zöglings verfehlen; sie kann ihn für den Himmel brauchbar machen wollen, aber versäumt darüber dem Rechnung zu tragen und zu gesunder Entwicklung zu helfen, was er an Gaben und Kräften für irdische, menschliche Lebenszwecke doch in sich trägt, ist aber eben damit auch nicht wahrhaft fromm, weil sie sich nicht dazu erheben kann, in allen guten Dingen auch Gaben und Ordnungen Gottes zu erkennen.

Die Behauptung, daß der Zweck der Erziehung im Zögling selber liege, wird nun

freilich, sobald sie auf die angegebene Weise erläutert und modificirt wird (daß nämlich dieser Zweck den allgemeineren nicht aus-, sondern einschließe, daß der Einzelne zugleich fürs Ganze da sei und demselben als lebendiges Glied sich einfügen soll), auch von denjenigen nicht bestritten, die etwa nach antiker Weise das Individuum lediglich für den Staat, oder nach philanthropistischer Weise fürs Weltbürgerthum erziehen wollen; sie glauben damit ja zugleich die höchste Tugend und das höchste Glück des Individuums selber zu begründen. So bringt es unter den Neuern — um nur Ein Beispiel zu nennen — Graser (s. d. Art.) eigentlich zu keinem höhern Zweck des Lebens und der Erziehung, als daß aus dem Menschen der Bürger werde (vgl. „Divinität rc." 3. Aufl. S. 101. § 74); aber hierin glaubt er dennoch die „Divinität" im Menschen zu erkennen; er ist also weit entfernt, das „Divine" im Individuum und damit dieses selbst dem Staate oder der Gesellschaft opfern zu wollen, sondern in diesem Gemeinleben glaubt er für jenes Persönliche erst die rechte Stelle und die wahre Vollendung zu finden. Deshalb kommt so sehr viel darauf an, daß der ethische Begriff von der Bestimmung des Menschen richtig gefaßt wird, d. h. daß alle jene Potenzen, für die der Mensch etwas werden soll, wie Familie, Staat, Welt in ihrer untergeordneten Stellung zum Höchsten, Ueberirdischen, Ewigen, zu Gott erkannt werden, in welchem die christliche Ethik allein das höchste Gut erkennt. Gott im Menschen, der Mensch in Gott — das ist das Ziel, das der Erzieher für den Zögling gerade so im Auge haben muß, wie der Christ, der sich selbst erzieht, es für sich im Auge hat, wie Gott selbst es in seinem Heilsrathschluß und dessen Ausführung im Auge behält. Und da dies Ziel nur erreichbar ist auf Grund der geschehenen, historischen Vereinigung Gottes mit den Menschen in der Person des Erlösers — „Menschen Gottes" (2 Tim. 3, 17) werden wir nur durch den „Gottmenschen" —: so ist klar, daß wir, wenn wir den obersten Zweck aller Erziehung als das Princip aller Pädagogik bezeichnen sollen, sagen müßen: dieses Princip ist Christus (wie Christus auch das Princip der christlichen Ethik ist); zu ihm soll der Zögling geführt werden, (Marc. 10, 14), damit Christus in ihm Gestalt gewinne (Gal. 4, 19), daß er in Christi Bild sich verkläre (2 Kor. 3, 18) und er in Christo vollkommen werde (Kol. 1, 28). Darein ist alles, „was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohllautet, was irgend eine Tugend, irgend ein Lob ist" (Phil. 4, 8), mit eingeschlossen, somit auch alles, was sonst als weltlich dem Göttlichen, als profan dem Religiösen entgegengesetzt wird, alles aber in seiner rechten Unter- und Einordnung. Darin kommt auch das Menschliche, statt vom Göttlichen aufgezehrt und vernichtet oder geknechtet zu werden, vielmehr allein recht zu sich selber, zu seiner Freiheit, Kraft und Wahrheit; „es ist der Begriff der menschlichen Natur, nicht eine selbständige Natur, sondern Organ, Tempel für die göttliche zu sein; in demselben Maße, als die menschliche Natur erfüllt ist von der göttlichen, erreicht sie ihren Begriff, und es gilt von jedem menschlichen Individuum, daß es ein wahrer Mensch wird nur sofern ein göttlich Wort in ihm Fleisch wird." (Martensen, Dogmatik § 137.) Wie sich auch jenes Menschliche alles unter den obersten Zweck befasse, das hat im Detail die Theorie der Erziehung (s. die Päd. des Unterz. 2. Aufl. S. 94—100) und allgemeiner die christliche Ethik (z. B. in ihrer Exposition des Begriffes Welt, in ihrer Güterlehre rc.) zu zeigen. Daher, wenn der Dichter von Rousseau gesagt hat, er werbe aus Christen Menschen, so sagen wir vom Erzieher: aus Menschen wirbt er Christen, und was Nitzsch (Prakt. Theol. III. 1. S. 16. § 413) als den Maßstab der seelsorgerischen Arbeit bezeichnet, das ist ganz ebenso auch der Maßstab, woran die erzieherische Arbeit zu messen ist, nämlich: „der Mensch Gottes, das Glied Christi, das Kind und der Erbe Gottes, der selige Mensch, der Christ, zunächst der durch den Glauben gerechtfertigte, in Hoffnung selige, frohe, wahrhaft freie, persönliche Mensch." „Es ist also," fahren auch wir mit Nitzsch fort, „weder der niedrige Maßstab irgend einer bloß zeitlichen Bestimmung, noch der hohe einer unbestimmt unendlichen Vervollkommnung

des Menschen angelegt.“ (Vgl. ferner die bündige Darlegung des Erziehungszweckes bei Rothe, Ethik III. S. 683 f.)

Damit ist zugleich auch die Würdigung derjenigen Ansicht gegeben, nach welcher der Erziehungszweck so sehr im Individuum liegen soll, daß der Erzieher sogar sonst nichts zu thun hat, als die individuelle Anlage in ethischer wie in intellectueller Beziehung zur Reife zu bringen, also, wenn wir dafür einen extremen Ausdruck gebrauchen wollen, aus jedem Zögling ein Original zu machen. Allein so hoch wird niemand die Individualität stellen wollen, daß der Erziehungszweck erreicht wäre, wenn nur der Zögling als ein Mensch dastünde, der keinem andern gliche. Die ethische Bestimmung des Menschen ist für alle nur Eine, wie nur Ein Gott ist für alle; was deren individuelle Ausprägung sein darf und soll, das drücken wir mit dem Worte „Charakter“ aus (s. d. Art.), mit welchem der Erziehungszweck ganz wohl bezeichnet werden kann, das aber jenen Einen und für alle geltenden sittlichen Maßstab nicht aus-, sondern einschließt. (S. weiter den Art. Erziehungsprincipien.)

Ein Moment, das zur Definition des Erziehungszweckes wesentlich mitgehört, muß noch speciell herausgehoben werden, nachdem es oben von anderer Seite her nur angedeutet worden; es liegt in der Unterscheidung zwischen Zweck und Ziel, oder in der Frage, ob man an irgend einem Puncte sagen könne: das Ziel ist erreicht, es ist nichts mehr zu thun, wie man dies von einem vollendeten Bauwerk, einem Gemälde, einer Statue sagen kann. „Wo Erziehung Statt hat, ist die Grenze nicht bestimmt, weder innerlich, noch äußerlich. Wenn das Thier durch die Zucht zu einer Vollkommenheit durch die Menschen kommt, die es ohne Zucht nicht hat, so hat diese Vollkommenheit eine Grenze. Die Erziehung des Menschen ist auch seine Vervollkommnung, aber nicht ins Endliche, sondern ins Unendliche“ (Daub, Proleg. S. 360). So richtig das ist, so folgt doch nur, daß der Mensch sein Lebenlang nie mit sich vollständig fertig ist, so daß er nichts mehr abzulegen, nichts mehr zu lernen hätte; gerade die gediegensten Menschen erkennen dies am meisten, denn je höher ihre sittliche Durchbildung steigt, um so höhere Forderungen stellen sie an sich selber. Aber das ist dann Selbsterziehung, das ist Ascese — das Wort nicht in mönchischer, sondern allgemein sittlicher Bedeutung genommen. Und so hat denn allerdings die Erziehung im Sinne der Pädagogik an dem Punct ihr Ziel, ihr Ende, an welchem sie in Selbsterziehung übergeht, wo der inzwischen unter Vormundschaft gewesene Wille des Zöglings legitimirt wird, selber den Thron zu besteigen. Sobald der Geist zur Freiheit gelangt, das Gute zum eignen, festen Willen geworden ist, wäre eine Fortsetzung der Erziehung nicht nur überflüssig, sondern ein Schaden und ein Unrecht. Denn alsdann stehen Erzieher und Zögling, der Vater und der erwachsene Sohn, der Lehrer und der ins Amt eintretende oder dasselbe schon selbständig führende Schüler einander wohl noch gemäß der Subordination des Alters und der Pietät, im übrigen aber beide als Männer gegenüber; der Zögling ist selbst zum Charakter geworden, für den die entscheidende, nöthigende Einwirkung eines andern Charakters immer eine Bevormundung, eine Hemmung seiner freien Selbstentwicklung, eine Verletzung seiner persönlichen Würde ist. Jener Punct aber, wo das eine ins andre übergeht, ist deswegen schwer zu bestimmen, weil niemand über Nacht ein Mann wird. Mancher könnte schon zeitig sich selbst überlassen werden, weil sein gesetzter, ernster Sinn, seine innere Klarheit und Besonnenheit ihm schon als Jüngling den Charakter des Mannes geben; manchem andern aber käme es wohl (und denen, die das Unglück haben, unter ihm zu stehen, wäre es gleichfalls zu gönnen), wenn er noch einen Erzieher über sich hätte; giebt es doch hie und da z. B. sogar Beamte, von denen, obwohl sie im Mannesalter stehen, der significante Volksausdruck sagt: „es bubele noch bei ihnen,“ was sich sowohl auf ihr Benehmen im Amte wie im Wirthshause beziehen kann. Es ist deshalb auch außer Zweifel, daß erstlich vor jenem Wendepunct schon allmählich die Zucht zurücktreten und, so weit sie noch thätig ist, freiere Formen annehmen muß (darauf beruht z. B. die so viel misbrauchte und darum beklagte, aber principiell dennoch nothwendige und heilsame Freiheit

des akademischen Lebens im Gegensatze zum Gymnasium und der niedern Schule); und daß zweitens auch nach jenem Wendepunct eine der Erziehung analoge, aber nicht mehr ihre Form an sich tragende (sich von ihr also wie der Geist vom Gesetz, Gal. 5, 18, unterscheidende) Einwirkung auf den Willen nothwendig ist; eine Einwirkung, die auch factisch durch Lehre und Institutionen der Kirche, durch die Ehe, durch Ordnungen des Staates, durch Umgang und Geselligkeit, durch das Leben selbst mit seinem bald wilden bald sanften Wellenschlag ausgeübt wird, in welchem allem es aber nur Eine Hand ist, die da erzieht, die Hand des Allmächtigen. Diesem Sachverhalte gemäß kann und muß also doch ein Punct fixirt werden können, wo die Erziehung in unserm Sinn aufhört. Das ist die Volljährigkeit, die in gewissen Beziehungen gesetzlich auf ein bestimmtes Lebensalter fixirt ist und hiernach für das weibliche Geschlecht früher, für das männliche später eintritt, sonst aber an den Eintritt in die Ehe, oder an den Antritt des ersten Amtes, oder an die Führung eines Geschäftes mit freiem, eignem Erwerb (somit auch als Gehülfe, als Arbeiter &c.) sich knüpft. Die nothwendige Aeußerlichkeit bürgerlicher Einrichtungen bringt es mit sich, daß wir, statt sagen zu können: keiner wird aus der Erziehung entlassen, bevor er im Stande ist, sich selbst zu erziehen, vielmehr sagen müßen: jeder, wenn er einmal factisch aus der Erziehung entlassen ist, hat dann die Aufgabe, fortan sich selbst zu erziehen.

4) Die Frage, ob denn Erziehung überhaupt möglich, und wenn das, ob sie nothwendig sei, darf, so müßig sie zu sein scheint, da die Wirklichkeit jede Beweisführung überflüssig macht, und, wenn die Argumentation die Unmöglichkeit darthun würde, die Erziehung als Praxis dennoch nach wie vor im Gange bliebe, nicht ganz übergangen werden, da es — wie es einen pädagogischen Aberglauben an die Zaubermacht der Erziehung — so auch einen pädagogischen Unglauben giebt, der zwar selbstverständlich nicht leugnet, daß es möglich sei, einen jugendlichen Geist mit allerlei Stoff an Kenntnissen auszustatten, aber leugnet, daß der Erzieher den Zögling nach einer in jenem wohnenden Idee formen, also etwas aus ihm machen könne, was er nicht ebensogut von selbst geworden wäre. Diese Behauptung stammt principiell aus einer deterministischen Ansicht von der menschlichen Freiheit (s. d. Art.), so z. B. in der Schrift „Die beiden Grundprobleme der Ethik," zwei akad. Preisschriften von Schopenhauer Frankf. 1841, der zwar zugiebt, daß eine Einwirkung auf die Intelligenz immerhin möglich sei, der Wille aber, der Charakter jedem Individuum so entschieden schon angeboren sei, daß er durch nichts mehr, also auch durch keinen erziehenden Einfluß geändert werden könne (S. 253 ff.). Dem Boshaften sei seine Bosheit ebenso angeboren, wie der Schlange ihre Giftzähne und ihre Giftblase; so wenig, wie sie, könne er es ändern; dies dennoch zu hoffen, sei ein Traum der Moralisten. Dann ist auch die ganze Pädagogik ein Traum; aber bleibt, wenn die Menschheit durch derlei Philosophen aus solchem Traume sich wecken läßt, dann noch etwas anderes übrig, als solch eine Creatur, weil man sie nicht bessern kann, zu erwürgen, sobald man gewahr wird, daß sie eine Schlange ist? Andre sind übrigens von demselben Determinismus aus auf die entgegengesetzte Ansicht gekommen, daß nämlich nur auf dieser Grundlage die Erziehung möglich, unter Voraussetzung der Willensfreiheit dagegen unmöglich sei, weil man alsdann keinen Augenblick sicher sei, daß der Zögling alles, was man ihm bisher als Grundsätze eingepflanzt, als Tugenden angewöhnt habe, eben in Folge seiner Freiheit von sich abwerfe und sich selber in ganz entgegengesetzter Weise bestimme. In welchem Sinne neben solcher Leugnung freier Selbstbestimmung noch eine Einwirkung auf den Willen, also eine Erziehung wirklich denkbar sei, wird der Art. Freiheit darthun; hier sei nur bemerkt, daß, sobald der Determinismus einen religiösen Charakter annimmt, das absolute Bestimmtsein jedes einzelnen also durch göttliche Macht bedingt und geordnet ist, dann der Erzieher und all sein Thun in diese göttliche Vorherbestimmung schon mit eingerechnet, d. h. ein ebenso vorherbestimmtes Werkzeug derselben ist, so daß am Ende (wie dies im Prädestinatianismus der Reformirten liegt) die praktische Thätigkeit ganz dieselbe ist, wie unter Voraussetzung

der Freiheit, nur daß der metaphysische Hintergrund, den der Philosoph erkennt und den das religiöse Bekenntnis im Momente der Andacht ausspricht, dem Handelnden, hier also dem Erzieher wie dem Zögling gar nicht zum Bewußtsein kommt. — Noch eine andere Art des Zweifels an der Möglichkeit der Erziehung betrifft mehr nur einen erwarteten bestimmten Erfolg, da der Prätention des Pädagogen, aus jedem Individuum alles machen zu können, die Schranke der Natur und der ganzen Lebenssphäre entgegengehalten wird, die den Zögling umgiebt, und über die ihn die Erziehung nicht hinausheben könne. Dies aber ist schon ein speciellerer, die Erziehung als Kunst mit bestimmten Erfolgen betreffender Punct, der unten erst etwas näher zu beleuchten sein wird.

Der Möglichkeit steht die Nothwendigkeit gegenüber; von der Erziehung kann jene zugegeben und diese dennoch bezweifelt werden. Wenn Rückert irgendwo sagt:

„Bin ich selbst doch in der Wilde
Aufgewachsen ohne Zucht;
Ohne daß ich andre bilde,
Will ich tragen meine Frucht;
Bin geworden was ich konnte,
Werde jeder, was er kann,
Wie ich mich an keinem sonnte,
Biet' ich Licht auch keinem an,"

so ist das ein poetischer Uebermuth, der seine Widerlegung in sich selber trägt, da eben dies die Frage ist, ob jeder, ob irgend einer das wird, was er kann, wenn ihm nicht die Erziehung dazu hilft. Ein Dichter bietet, indem er öffentlich auftritt, sein Licht wahrhaftig vielen an, und daß er an edlen Vorgängern sich sonnte, das will auch der originalste im Ernst nicht leugnen. Die Nothwendigkeit der Erziehung liegt einfach darin, daß der Mensch nicht Naturwesen, sondern sittliches Wesen ist, welchem die Idee seiner Bestimmung zwar innewohnt, aber zunächst eben nur als Idee (nach J. H. Fichte's Ausdruck als Grundwille, s. d. Art. Ethik), nicht aber schon so substantiell, daß sie mit Naturnothwendigkeit sich realisirte. Sie ist in ihm nicht von Anfang schon ein Sein und Werden, sondern erst ein Sollen. Dieses Sollen aber ins Sein zu verwandeln, reicht die natürliche Entwicklung nicht aus, wenn ihr nicht jene Idee in lebendiger Wirklichkeit gegenübertritt und mit einer gewissen Macht jene Entwicklung beherrscht. Nicht bloß der christliche Begriff der Erbsünde, wonach die Naturentwicklung, sich selbst überlassen, einen der ursprünglichen Bestimmung, der Idee entgegengesetzten Gang nimmt, macht jene Einwirkung nothwendig, sondern selbst abgesehen hievon ist es Bedürfnis, daß das Natürliche und das Ethische versöhnt und geeinigt werden. Ob und wie dies geschieht, darf nicht dem Zufall überlassen bleiben (vgl. Ziller, Einl. S. 79). Kommt doch selbst ein pures Naturproduct, wie die Pflanze, keineswegs immer zu seiner Vollendung; die äußeren Einwirkungen des Bodens, der Wärme, des Regens u. s. w. können so ungünstig sein, daß die Pflanze verdirbt, ihr Wuchs ein verkrüppelter bleibt. Wenn nun deshalb schon das Naturproduct, sobald es in den Augen des Menschen einen Werth hat, nicht dem Zufall Preis gegeben, sondern in Pflege genommen wird, so darf um so weniger irgend ein menschliches Individuum, dessen Werth als Person ein unendlicher ist, jenem Zufall überlassen bleiben, zumal da hier, gemäß der Natur eines freien Wesens, die Gewißheit einer bestimmungsmäßigen Entwicklung noch viel weniger verbürgt — nach christlicher Lehre aber durch die Erbsünde in die Gewißheit des Gegentheils umgewandelt ist. In diesem Zusammenhang ist die sonst nur theologische Frage, ob Christus als Kind einer Erziehung bedurft habe, auch von pädagogischem Interesse, weil der außerdem nur denkbare, aber nie wirkliche Fall einer von der Erbsünde nicht influirten Naturentwicklung hier als wirkliches Factum vorliegt. Freilich bietet die evangelische Geschichte hiefür schlechthin keine Handhabe dar; das Einzige, was von Maria's Pädagogik berichtet wird, ist ein Fehler, der ihr Herzeleid genug machte — ihre Sorglosigkeit beim Besuch in Jerusalem und beim Antritt der

Heimreise (Luc. 2, 43). Allein das schließt nicht aus, daß all das Edle und Heilige, was in des Kindes Seele schlummerte, doch durch den Einfluß namentlich der Mutterliebe, so wie durch das, was Maria demselben schon in zartem Alter von Israels Geschichte und Israels Hoffnungen erzählte, geweckt und gepflegt werden mußte. War also bei ihm die Erziehung auch nur „Unterstützung" und nicht „Gegenwirkung" (mit Schleiermacher'scher Terminologie zu reden), so war doch auch dies Erziehung; und wir müßen eine solche, d. h. die Nothwendigkeit derselben für das geistige Leben des Menschensohnes ebenso gut wie die Nothwendigkeit der Pflege und Wartung für sein leibliches Leben statuiren, wenn wir, wie ja auch die orthodoxeste Dogmatik thun muß, in dem Erlöser eine wahrhaft geschichtliche Erscheinung, eine vollkommen wahre und wirkliche Persönlichkeit erkennen wollen. — Nach einer andern Seite hin, an die uns schon die vorhin citirte Strophe von Rückert erinnert hat, müßte die Nothwendigkeit der Erziehung noch erwiesen werden, wenn es mit der Leugnung derselben überhaupt Ernst sein könnte. Man hat nämlich gegenüber dem Aberglauben der Pädagogen an die Macht ihrer Kunst darauf hingewiesen, daß die größten Männer das, was sie geworden, nicht durch ihre Erziehung, sondern meist trotz ihrer Erziehung geworden seien (s. z. B. Christmann, Metakritik der Weltverbesserung, ein Wort über Pestalozzi. Ulm 1812 S. 14; später S. 50 sagt derselbe: „Genie's haben gewöhnlich Lehrmeister, welche keine sind, und die letzteren werden über das Voreilen guter Köpfe vor der mittleren Sonnenzeit des Unterrichts bisweilen aus guten Gründen ärgerlich"). So macht auch Lichtenberg den Pädagogen irgendwo das Compliment: wenn es ihnen gelänge, die Kinder ganz unter ihrem Einfluß zu bilden, so würden wir keinen großen Mann mehr bekommen. Hiernach würde wenigstens für die jungen Genie's die Erziehung nicht nur nicht nothwendig, sondern sogar schädlich sein; die geniale Natur würde sich viel besser ohne den pädagogischen Hemmschuh entfalten und auf ihre Höhe schwingen — eine Behauptung, die ebenso wahr ist, wie wenn einst Amsdorf lehrte, gute Werke seien zur Seligkeit nicht nur nicht nothwendig, sondern sogar schädlich. Nicht einmal in Bezug auf die Bildung des Talentes in specie ist dies wahr (wie viel hatte z. B. Mozart seinem Vater zu verdanken, den er doch an Talent unendlich überragte!); noch viel weniger aber von der Gesammtbildung und insbesondre dem sittlichen Kerne derselben.

5) Um ferner die dem Erziehungszwecke dienenden Mittel übersichtlich anzugeben, müßen wir die Bemerkung voranschicken, daß, was dem obersten, allgemeinsten Zwecke gegenüber nur Mittel ist, selbst wieder als Zweck angesehen werden kann, dem noch andre, speciellere, untergeordnete Mittel dienen. Die körperliche Erziehung, die Bildung der Sinne, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses, der Sprache, der Intelligenz, des Geschmacks, des Gemüths, des Gewissens, der Gesinnung — das alles, wie weiterhin die unter jedes dieser Momente fallenden Specialitäten, sind Erziehungszwecke, aber dem oben erörterten obersten Zwecke gegenüber sind es doch nur Mittel, die, wenn dieser nicht erreicht wird, augenblicklich ihren Werth verlieren, die durch ihn erst ihren festen Richtpunct und ihren bestimmten Inhalt erlangen; kann ja doch selbst Gewissen und Gesinnung sorgfältig und dennoch falsch erzogen, misbildet werden, nämlich eben, wenn der oberste Zweck nicht erkannt oder angestrebt wird. Allein von diesen einzelnen Zwecken, die nur die Einwirkung auf die speciellen Seiten und Kräfte des Menschenwesens darstellen, wodurch diese mit dem Gesammtzweck ins rechte Verhältnis treten sollen, unterscheiden wir Erziehungsmittel im engern Sinne, d. h. die verschiedenen Thätigkeiten und Maßnahmen, die dem Erzieher zu Gebote stehen, um jene Zwecke und in ihnen den letzten Zweck zu erreichen. Wir werden sie auf zweierlei Wegen entdecken, je nachdem wir entweder von dem ausgehen, was im Zögling selber vorhanden ist, sei es als Kraft und Anlage, oder als Trieb und Bedürfnis, oder auch nur als vorauszusetzende, weil im allgemeinen Menschenwesen begründete Möglichkeit; oder aber die Kräfte beachten, welche dem Erzieher als Menschen und vermöge seiner persönlichen Bildung inwohnen.

In der ersten Linie gelangen wir auf Folgendes:

a) Da die Erziehung (s. oben) ihren Zweck im Zögling selber findet, mithin ihm nichts aufdringen will, was seinem Wesen, seiner wahren, ursprünglichen Natur fremd wäre, sondern nur das, was er an sich ist, aus der Potentialität zur Actualität erheben will, so hat sie dem im Kinde selbst sich regenden und entwickelnden Leben nur zuzusehen, nur werden zu lassen, was werden will. Das ist aber bereits nicht ein passives Assistiren; denn jenes Leben hat vom ersten Augenblick an mit feindlichen Mächten zu kämpfen; es stellen sich Hemmnisse und Gefahren in den Weg, die, damit werden kann, was werden will, erst hinweggeräumt oder ferne gehalten werden müßen. Um nun sowohl jene Regungen des Lebens in seinen Stadien und Uebergängen als auch diese Gefahren und Hindernisse gewahr zu werden, bedarf es des Achthabens, der Wachsamkeit; um diese wegzuräumen und zu verhüten, der Sorgfalt. Schon diese zwei Erziehungsmittel greifen weit; sie finden ihre Anwendung von der Wochenstube an, wo durchs grüne Wiegentuch des Säuglings zartes Auge vor grellem Tageslichte geschützt wird, bis zu der Sorgfalt des Vaters, der schlimmen Umgang, schlimme Lectüre &c. von seinem Sohne fern hält — ferne durch eine vorsorgende Thätigkeit, die der Sohn gar nicht gewahr wird. Wir können diese erste Erziehungsmaßregel mit Einem Worte als ein Hüten bezeichnen; auch negative Pflege könnte sie genannt werden.

b) Ihr schließt sich aber die positive an. Die Naturkraft, je gesunder und lebensvoller sie auftritt, um so mehr bedarf sie eines Nahrungszuflusses von außen; die hellste Flamme, wenn ihr das Oel ausgeht, muß erlöschen. Wie der Körper der Speise, so bedarf jede geistige Kraft der Zuführung von ihr entsprechenden, für sie geschaffenen Stoffen, von denen sie zehrt, während sie sie verarbeitet. Der Einbildungskraft z. B. muß ich dasjenige zur Nahrung geben, was für sie da ist, d. h. Bilder, seien es gemalte oder seien es Erzählungen; dem Verstande muß ich Dinge zur Verfügung stellen, mit welchen sich das Denken zu thun macht, an welchen die Gedanken gleichsam zehren u. s. w. Sorgt hiefür nicht der Erzieher, so wird sich zwar die im Kinde lebendig wirkende Kraft auch selber Nahrung verschaffen, aber dann ist es reiner Zufall, ob dieselbe eine geeignete, ob sie wirklich Nahrung und nicht Gift ist. Minder lebhafte, schüchterne, langsame Naturen aber, die sich nicht selbst helfen, gehen durch jene Versäumnis des Erziehers zu Grunde; erfordert es später die Nothwendigkeit, ihnen Bildungselemente anzueignen, so ist keine entsprechende Fähigkeit mehr da, die Organe sind gleichsam eingerostet.

c) Die Thätigkeit jedoch, die ich durch solche Nährung pflegen und großziehen soll, stellt sich, so begründet sie in der Menschennatur ist, dennoch nicht bei jedem Kinde an allen Puncten von selber ein; bei manchen will manches gar nicht, bei andern nur sehr langsam und spät zum Vorschein kommen. Der Erzieher weiß aber vermöge der Erfahrung, daß sie vorhanden sein sollte, daß, wollte er darauf warten, bis sie sich von selber regt, dann das Ziel der Gesammtbildung nur sehr unvollkommen oder gar nie erreicht werden würde. Deswegen ergreift er seinerseits die Initiative; er regt an, er läßt Reize auf die noch schlummernde Kraft wirken. Oder ist zwar die eine Kraft, der eine Trieb schon lebendig geworden, aber eine andre ebenso nothwendige Lebensregung hat sich noch nicht gezeigt oder ist noch zu schwach; der Erzieher nimmt nun jene in Anspruch, legt sie als Hebel an, um auch diese in Bewegung zu setzen (appellirt z. B. an das Ehrgefühl, um dem noch unentwickelten Rechtsgefühl oder der noch nicht vorhandenen Liebe zur Arbeit einen Impuls zu geben). Aber selbst diese Mittel der Anregung schlagen oft fehl; nicht, weil gar keine Kraft da wäre, die den Reiz empfände, was nur beim Blödsinn, überhaupt bei mangelhafter Organisation der Fall ist, sondern weil ein entgegenwirkender Wille da ist. Da schlägt nun, weil dieser Wille ein dem Erziehungszweck feindlicher, der Wille des Fleisches ist, die Pflege in Zucht, die Anregung in Zwang um.

d) Aber selbst wenn die Lebensthätigkeit in Gang gebracht ist, so liegt es sowohl in der Flüchtigkeit der kindlichen Natur, als in der wachsenden Größe und Schwierigkeit dessen, was des Kindes Kraft zu bewältigen bekommt, d. h. in dem Steigen der

sittlichen und intellectuellen Aufgaben, die das Leben selber stellt, daß der Erzieher die Kraft des Zöglings im Gang erhalten und sie an immer umfangreicherem Stoffe fortwährend steigern muß. Der Anregung muß die Uebung folgen, und zwar, je nachdem der Wille des Kindes sich bestimmt, wiederum entweder durch bloße Fortdauer der Anregung, durch Reizung mittelst immer neuer Darbietung von Objecten der Thätigkeit, oder durch Zwang.

c) Jener Eigenwille ist aber nicht bloß ein häufiges Hindernis der vom Erzieher beabsichtigten Thätigkeit des Zöglings, sondern er geht darauf aus, Dinge zu bewerkstelligen, die dem Erziehungszweck direct entgegen sind. Diesen bösen Willen in einen guten umzuwandeln, (also seine Bekehrung, seine Wiedergeburt) ist zwar die mit dem Erziehungszweck selber wesentlich identische Aufgabe des ganzen Erziehungsgeschäfts. Aber sie würde nie gelöst, wenn man die einzelnen bösen Willensbewegungen und die daraus hervorgehenden Handlungen einstweilen hingehen ließe, bis das Herz des Kindes ein neues, — bis die Liebe zum Guten an die Stelle der Lust zum Bösen getreten, oder etwa auch bis die eigne Erkenntnis des Guten, die verständige Einsicht an die Stelle des thörichten Begehrens getreten wäre. Jenes Hingehenlassen hätte nur die Folge, daß der Wille sich im Schlimmen immer mehr festsetzte, das böse Handeln immer mehr zur Gewohnheit würde. Dadurch, daß man letzteres einfach nicht geschehen läßt, daß der schlimme Wille nicht durchgesetzt, das unrechte Gelüste nicht befriedigt werden darf, wird Wille und Gelüste nicht etwa bloß mechanisch zurückgedrängt, um im Innern desto bösartiger um sich zu greifen (wiewohl die unkluge Art der Behandlung, da nur das äußere Benehmen geregelt, nach dem aber, was heimlich geschieht, nicht gefragt und auf Gemüth und Gewissen nicht positiv eingewirkt wird, allerdings jene allerschlimmste Wirkung haben kann): sondern, wie jede böse Lust durch Befriedigung nur wächst, so ist auch die Versagung dieser Befriedigung, die Verhinderung der Ausführung des Gewollten das unentbehrlichste Mittel, um das unrechte Wollen selbst allmählich zu vernichten. So gesellt sich zu dem oben besprochenen positiven Zwang, der das Kind nöthigt, etwas zu thun, was es nicht thun wollte, der negative, der es zwingt, etwas zu unterlassen, was es thun wollte; beide Seiten dieses nöthigenden Verfahrens zusammen nennen wir in einem engeren Sinne die Zucht.

(Die von a—c bezeichneten Erziehungsmittel treffen ungefähr mit Hippel's Definition zusammen, die freilich als Definition sehr unvollständig ist: „erziehen heißt: vom Schlaf aufwecken, mit Schnee reiben, was erfroren ist, und abkühlen, wo's brennt").

In der zweiten Linie ergiebt sich uns Folgendes:

a) Das erste, unmittelbarste Mittel der Einwirkung auf den Zögling liegt in der persönlichen Gegenwart des Erziehers, die eben deshalb auch eine conditio sine qua non für die Erziehung ist. Belehren, ermuntern, vorwärts bringen kann ich einen Menschen auch durch Briefe, durch Schriftstellerei; erziehen aber kann ich ihn nur, wenn ich ihn persönlich um mich habe. Dies ist aber nicht nur Bedingung für die weitere Einwirkung, die persönliche Nähe des Erziehers nicht nur Bedingung für den Respect, der seinem Gebot erwiesen wird, sondern sie wirkt selbst schon erziehend, und das um so mehr, je edler, je würdiger die Person des Erziehers dem Zögling, wie allen in seine Nähe kommenden gegenübersteht. Es ist die Selbstdarstellung des Erziehers, die wir als Erziehungsmittel darum so hoch stellen müßen, weil auf den Menschen, und zu allermeist auf das noch nicht zu eigner Persönlichkeit ausgeprägte Kind, nichts einen so entschiedenen, mächtigen Eindruck macht, als eben ein tüchtiger Mensch, ein „vollkommener Mann" (vgl. Jak. 3, 2). Unwillkürlich ahmt das Kind nach, was es an ihm sieht, nicht vermöge eines Nachahmungstriebes, den man Kindern zuschreibt, als wären sie Affen, sondern weil es fühlt, um etwas zu sein, müße es ein Mann werden, weil ihm das Rechte, Gediegene, Edle, für das nur erst die Empfänglichkeit ihm inwohnte, hier in einem lebendigen Bilde vor Augen steht. Hierüber verweisen wir auf den Art. „Erzieher," und fügen nur bei, daß jene Selbstdarstellung um so besser pädagogisch wirken

wird, je weniger sie dem Kinde gegenüber eine speciell beabsichtigte und berechnete ist. Bewußt muß sich der Erzieher dessen wohl immer sein, daß des Kindes Auge und Ohr ein Spiegel ist, in dem sein Bild, sein Thun und Reden sich nicht nur reflectirt, sondern sogar haften bleibt und fortwirkt, daher die große Bedeutung des Aergernisses (s. d. Art.) in der Erziehung. Aber das heißt nun nicht, er soll es beständig darauf anlegen, dem Zögling ein Muster zu geben; das würde ihn geradezu unwahr machen, er würde zum Schauspieler werden. (Auch Christus hat sein Reden und Handeln nicht in solch tendentiöser Weise zum Vorbild machen wollen; vgl. die Abh. des Verf. über das Vorbild Jesu in den Jahrbb. für deutsche Theologie 1858. III. S. 663.) Je mehr er sich durchaus giebt, wie er ist, um so sicherer wird jene Einwirkung sein; um sich aber so geben zu können, muß er selbst ein sittlich durchgebildeter Mensch, ein Charakter sein; also — was auf die innere Einheit des pädagogischen und des ethischen Princips deutet: um als Erzieher zu jener Selbstdarstellung fähig zu sein, braucht er nur die Qualität zu haben, in der er sich auch vor Gott darstellen soll; was er um des Zöglings willen zu sein nöthig hat, ist wesentlich dasselbe, was er um seines eigenen Werthes und Heiles willen sein muß. (In wie weit jedoch zur Lösung der erzieherischen Gesammtaufgabe, von der diese Selbstdarstellung nur ein Theil ist, eine specifisch pädagogische Begabung erforderlich ist, darüber s. d. Art. Erziehungstalent.) — An Obiges schließt sich aber auch die ganze Umgebung, die Lebensweise an, die der Mann sich schafft, weil sie seinem Innern entspricht, also dasjenige, was wir in einer Familie die Hausordnung nennen (s. d. Art.). In sie wächst das Kind hinein, es weiß nicht wie, und gewinnt so schon eine Bestimmtheit seines Lebens, seines Denkens und Wollens, die fürs ganze Leben entscheidend sein und alle späteren Einwirkungen überdauern kann. (Vgl. dazu Niemeyer's Grundsätze d. Erz. u. d. Unt. I. § 97 und den Art. Gewöhnung.)

b) Das zweite Mittel, in welchem bereits die Einwirkung auf den Zögling eine durchaus bewußte und beabsichtigte ist, besitzt der Erzieher im Worte, das ihm theils als Lehrwort (s. d. Art. Didaktik) dazu dient, dem Kinde die Wahrheit, die er selbst erkannt, zu übermitteln, damit diese nicht bloß einen geistigen Besitz desselben bilde, sondern als freimachende Kraft (Joh. 8, 32) von innen heraus erziehe; theils aber als eine unmittelbar bestimmende, von der Auctorität (s. d. Art.) getragene und erfüllte geistige Macht auf den Willen des Kindes wirkt, sei es als Gebot und Verbot, sei es als Strafwort, als Zurechtweisung. Da diese Momente alle in einzelnen Artikeln zu behandeln sind, so genügt es hier sie an ihrer Stelle genannt zu haben. Bloß darauf sei noch hingedeutet, daß der menschliche Erzieher in seinem Worte auch das Mittel besitzt, die göttlichen Erziehungsmittel, die nicht in seine Hand gelegt sind, für das Kind fruchtbar, d. h. eben erst zu wirklichen Erziehungsmitteln zu machen, so daß demselben z. B. eine Krankheit, ein Verlust nicht als Misgeschick lästig, sondern als eine göttliche Fügung nach ihrem göttlichen Sinn und Zweck erkennbar wird.

c) Das dritte ist die That; theils als absichtliches Vorthun, damit der Zögling dasselbe nachthue (wie bei allen Fertigkeiten, bei Leibesübungen, dann auch in rein sittlichen Dingen bei solchen Handlungen, die lediglich den Zweck des Beispiels haben, sich mithin von der unter a) genannten Selbstdarstellung im Motiv unterscheiden); theils als ein Handeln für den Zögling, worunter sich alle Fürsorge und Veranstaltung, alle Hingebung, alles Opferbringen, somit auch namentlich Gebet und Fürbitte befaßt, in welcher der Zögling die Liebe und Weisheit des Erziehers zu fühlen bekommt; also ein Handeln, das unmittelbar mehr nur Raum schafft für Erziehungszwecke, aber mittelbar auch selbst wieder erziehend wirkt; theils ein Handeln mit dem Zögling, d. h. ein Theilnehmen an seinen Spielen, Arbeiten, Reisen u. s. f.; theils als ein Handeln, dessen unmittelbares Object der Zögling selber ist; eine Kategorie, unter die außer den das physische Leben erhaltenden oder heilenden Thätigkeiten und außer dem, was die Reinlichkeit, die Sauberkeit in Kleidung und Haltung betrifft, die alle mehr die Natur des Zwanges als der Liebkosung an sich tragen, vornehmlich die Strafe fällt.

d) Als letztes Mittel, das zugleich den Pendant zum ersten bildet, bezeichnen wir die Versetzung des Zöglings in eine Umgebung, eine Gemeinschaft, einen Verkehr, wo erziehende Kräfte auf ihn wirken, wo Persönlichkeiten in Umgang mit ihm treten, die momentan an der Stelle des Erziehers, aber gewollt von ihm, einen seinen Zwecken entsprechenden Einfluß auf den Zögling ausüben. Die unter a) b) c) genannten Mittel setzen voraus, daß Zögling und Erzieher einander allein haben; hier nun erweitert sich der Kreis; es sind Gespielen, in deren Umgang sich erst mancherlei Tugenden (wie Verträglichkeit, Gefälligkeit u. s. w.) entwickeln und üben können. Der Erzieher nimmt hiemit andere, die aus irgend einer Ursache, also z. B. altershalber, dem Kinde näher stehen, als er, zu Hülfe, um auch nach dieser Seite hin das, was in ihm ist, zur Entfaltung zu bringen, nöthigenfalls aber auch zu reinigen und zu bessern.

Die Systematisirung aller dieser Erziehungsmittel ist bei den verschiedenen Theoretikern eine verschiedene; wir führen nur die erwähnenswertheren an. Schon die gewöhnlichste, seit Niemeyer von vielen, selbst von Beneke (der sich I. S. 91 ff. darüber zu rechtfertigen sucht) acceptirte Eintheilung des ganzen Gebiets in Erziehung und Unterricht gehört hieher, sofern doch beide einem höchsten einheitlichen Zwecke, dem eigentlichen pädagogischen Princip, wie man dasselbe auch nennen mag, dienen sollen. Unrichtig ist aber diese Eintheilung immer, weil die Erziehung das Ganze, der Unterricht nur ein Theil ist, letzterer auch ganz gewiß ein schlechter ist, wenn er nicht erziehend wirkt (s. Roth, von der Erziehung im Unterricht, Kl. Schriften I. S. 1—22). — Gräfe (Allg. Päd. II. S. 105) theilt ein in Pflege, Zucht und Unterricht, was wir darauf stützen würden, daß es Mittel giebt, die das im Kinde Vorhandene wecken und entwickeln, andre, die das in ihm vorhandene Ueble beseitigen, und das was nicht vorhanden ist, wozu das Kind nicht Trieb noch Neigung hat, dennoch bei ihm durch Nöthigung zu Stande bringen; und Mittel, die es schon jetzt mit einem innern Wahrheitsschatze versehen, durch den es in Stand gesetzt wird, künftig sich selbst sowohl in Pflege als in Zucht zu nehmen. Wenn übrigens Gräfe jene Trias nicht unter die Mittel, sondern unter die Zwecke rechnen will, so erledigt sich dies durch das oben Bemerkte. — Verwandt mit dieser Eintheilung ist die von Kant (s. Päd. v. Rink S. 5) angedeutete in Wartung und Bildung, welche letztere Zucht und Unterweisung unter sich befassen soll; es ist nur der Begriff der Wartung zu enge, weil er sich aufs zarteste Alter beschränkt. Auch in Schleiermacher's Erz. L. klingt eine ähnliche Grundeintheilung durch, ohne daß sie jedoch als solche auch äußerlich die Anordnung bestimmen würde, wenn er nämlich das unterstützende Verfahren von dem verhütenden und gegenwirkenden unterscheidet; noch mehr, wenn er (Aphorismen, ebd. S. 681) sagt: „der Unterricht muß beredt sein, das Leben gesprächig, die Erziehung wortkarg," so trifft dies ziemlich genau mit Obigem zusammen, da das „Leben" hier gar nichts andres bedeuten kann, als denjenigen Umgang mit dem Kinde, der, specifisch pädagogisch betrachtet, oben als Pflege desselben bezeichnet worden ist. Ebenso verwandt ist die Eintheilung der Erziehungsmittel in dem Schwarz'schen Lehrbuche (4. Aufl. bearb. von Curtman, I. S. 135 ff.): 1) absichtliche Stärkung der dem Kind angebornen Kräfte (Pflege, Ernährung und Uebung); 2) den hervorbrechenden fehlerhaften Trieben gegenüber Schwächung einer Kraft, Entziehung der Nahrung (z. B. für die Phantasie), Isolirung einer Kraft; 3) Widerstand entgegengesetzter Kräfte; im weitern werden die Mittel dann als solche classificirt, die a) im Vorstellungs-, b) im Gefühls-, c) im Begehrungsvermögen liegen. — Eigenthümlich ist der Herbart'schen Schule die Aufstellung des Begriffs der Regierung, neben Unterricht und Zucht, eines Begriffs, der neuerlich im Geiste des Systems lehrreich ausgeführt worden ist von Ziller (die Regierung der Kinder, Leipzig 1857). Nach Herbart's eigner, von seinen Schülern festgehaltenen Erklärung (s. Umriß pädag. Vorlesungen § 42) unterscheidet sich die Regierung von den beiden andern dadurch, daß sie lediglich für die Gegenwart bestimmt ist; sie hat die Kinder nur zu beschäftigen, und zwar nicht darum, damit für die Zukunft etwas gelernt, die Kraft geübt, die Thätig-

keit entwickelt werde, sondern nur um den Moment auszufüllen und die Kinder in Schranken zu halten, damit sie (Ziller S. 2) den Erwachsenen nicht lästig fallen, vielmehr „den Ansprüchen genügen, welche die Gesellschaft an sie macht, auch wenn sie noch unselbständige, willen- und bewußtlose Glieder von ihr sind." So fein und treffend oft die Distinctionen sind, durch die Ziller das eigenthümliche Wesen der Regierung bezeichnet, und so sehr viel praktisch Tüchtiges er aus demselben zu entwickeln weiß, so haben wir uns doch noch nicht überzeugen können, daß jener Begriff ein wirklicher Fundamentalbegriff der Pädagogik ist; es steht uns vornehmlich der Grund im Wege, daß im Kindesleben und in der erzieherischen Einwirkung auf dasselbe schlechthin gar nichts seine Bedeutung bloß für den Augenblick und nicht zugleich auch für die Zukunft hat; es will uns auch immer bedünken, diese Regierung, consequent nach dem aufgestellten Begriffe gehandhabt, sei etwas, das eigentlich nicht im Interesse der Kinder, sondern im Interesse der Erwachsenen geübt werde, damit die Ordnung, in der man lebt, durch der Kinder Ungestüm und Thorheit keine Störungen erleide. Daher hat Waitz (Allg. Päd. S. 145) das Verhältnis zwischen Zucht und Regierung umgekehrt und unter letzterer vielmehr die Behütung, Leitung und Unterstützung der sittlichen Kräfte verstanden, während er den Druck, den das Kind im Interesse der Ordnung — und, worauf Waitz ebenfalls im Gegensatze zu Herbart dringt, zugleich im Interesse seiner eignen Zukunft — zu empfinden bekommt, unter die Zucht befaßt.

6) Diese Mittel nun ihrem Zwecke gemäß richtig handhaben zu können, das nennen wir die Erziehungskunst. Als Kunst hat sie zwar nicht ihren Platz in der Reihe der schönen Künste; um am Tanze der griechischen Musen Theil zu nehmen, dazu ist die römische Levana nicht hoffähig genug; sie kann auch nicht eben viel Poesie in das Erziehungsgeschäft bringen, da sie eigentlich nur die harten Herzen der römischen Väter dazu stimmen soll, ihre Kinder, nachdem die Frauen sie geboren, von der Erde aufzuheben und damit anzuerkennen. Die schöne Kunst hat nur den Zweck, das Schöne darzustellen, damit es genossen werde, sie ist Selbstzweck; die Erziehungskunst aber dient einem praktischen, einem sittlichen Zwecke. Gleichwohl gebührt ihr der edle Name einer Kunst sowohl wegen dessen, was sie leistet, als wegen der zu dieser Leistung erforderlichen Qualification. Was sie zu Stande bringen soll, ist der vollendete Mensch; wie die Kunst das Naturproduct nach einer Idee gestaltet, die Idee ihm einhaucht und in ihm zur sinnlichen Erscheinung bringt, dadurch aber es verklärt, d. h. es schön macht: so ist der sittliche Mensch, der gebildete Charakter auch entstanden durch Gestaltung seines Naturwesens nach einer höhern, ewigen Idee, durch Verklärung desselben zur Darstellung dieser Idee; daher auch die Thätigkeit der Selbsterziehung, überhaupt die Ethisirung, der sittliche Proceß, den jeder in sich selbst durchzuführen hat, von der Ethik als ein künstlerisches Thun bezeichnet worden ist (s. z. B. Fichte, System der Eth. II. S. 123; Herbart hat sogar in noch allgemeinerer Weise die Ethik als einen Theil der allgemeinen Aesthetik behandelt, s. s. Einleitung in die Philos. § 8—10). Gewiß ist das edelste Kunstwerk, das der Mensch schaffen kann, ein wirklicher, tüchtig ausgebildeter Mensch, der nicht bloß als schöne Bildsäule, nicht bloß als großer Charakter in einer Dichtung, sondern als wirkliche, lebendige Person aus seinen Händen hervorgeht. So ist andererseits auch das pädagogische Talent (s. weiter d. Art. Erziehungstalent) ein specifisch künstlerisches; die geistige Kraft, um die Idee innerlich anzuschauen und festzuhalten, das feine Urtheil über die Angemessenheit des Products zur Idee, die geschickte Hand, jenes zum Ausdrucke dieser zu gestalten, das scharfe Auge des Bildhauers und des Malers, das feine Gehör des Musikers — all das, nur in andrer Form und Richtung, wiederholt sich im pädagogischen Künstler. Er bildet damit den Gegensatz zu dem Idioten, der mit seinem Objecte nichts zu thun weiß, der es aus Gleichgültigkeit werden läßt, wie es eben wird ohne seine Zuthun, oder der, ideenlos und ohne sittlichen Trieb, mit dem Objecte, d. h. dem Zögling, spielt, sei es aus Leichtsinn, sei es aus Affenliebe. Er steht ferner im Gegensatze zu der gemeinen Handwerker- und Krämerseele, die aus

dem Kinde nur etwas machen will, das sich verwerthen läßt — das dereinst Gold oder Ehre bringen soll. Er steht endlich als Künstler im Gegensatze zu dem Pfuscher, der nur etliche Mittel aus der pädagogischen Apotheke mit sich führt, und diese in allen Fällen anwendet, oder der auch da doctert, wo die Natur selber den richtigen Weg findet, wo sie daher frei muß wirken können. („Leicht kann zu viel erzogen werden über den Kindern, viel leichter zu viel, als zu wenig" Rothe, Eth. III. S. 700.) Und wie jede Kunst eine specifische Begabung, die niemand sich selbst schaffen kann, die eben eine göttliche Gabe, ein Charisma ist, aber zur Begabung ebensosehr auch die eigne sittliche Thätigkeit, Fleiß und Anstrengung erfordert, so nicht minder die Erziehungskunst. Das wird nicht aufgehoben durch die Wahrnehmung, wie viele Eltern, namentlich Mütter vortrefflich erziehen, ohne sich von einer Kunst träumen zu lassen, die sie üben, oder gar eine solche erlernt zu haben, während den Pädagogen von Profession ihre Arbeit oft so schwer wird, ja oft geradezu mislingt. Denn, noch abgesehen von der Unsicherheit jedes pädagogischen Erfolgs (s. unten), ist wohl zu beachten, daß es auch hier ein natürliches Talent giebt, das, zusammenwirkend mit gesundem Verstande und edler Gesinnung, künstlerisch wirkt, ohne daß sein Inhaber sich desselben als einer besonderen Kunst bewußt wird; er glaubt bloß zu thun, was seine Pflicht ist; die einfachen Lehren des Christenthums, die Erfahrungen, die er an eigenen und fremden Kindern macht, reichen ihm als theoretischer Hintergrund vollständig aus. Allein das Thun selber bleibt nach wie vor ein künstlerisches, und die Gesetze, nach denen ein solcher unbewußt handelt, sind ihrem Inhalte nach keine andern, als die die Kunstlehre auch in sich aufnehmen müßte, wenn sie sie etwa noch nicht erkannt und gewürdigt hätte.

An Einem Puncte aber verläßt uns die Parallele mit den übrigen Künsten allerdings gänzlich. Der Künstler, der sein Material ebenso beherrscht, wie er seine Idee klar in sich trägt, kann Garantie leisten, daß sein Werk gelingt; der Pädagog kann das nicht. Denn der Wille des Zöglings ist ein anderes Material, als Marmor und Leinwand; und mit einer Schule, mit einer Schaar Geschwister ein bestimmtes pädagogisches Ziel zu erreichen, ist eine andere Aufgabe, als mit einem Orchester eine neue Symphonie einzustudiren oder mit etlichen hundert Arbeitern eine Basilika zu bauen. Das hat die Pädagogen κατ' ἐξοχήν allezeit geärgert, daß ihre Kunst nicht soll für unfehlbar geachtet sein, daß die Verheißungen Basedow's nicht wie ein Evangelium gelten, daß Pestalozzi's absolute Methode nicht mit der Sicherheit einer Maschine, wie er meinte und wollte, das Fabricat eines rechtschaffenen und intelligenten Menschen sollte liefern können. Darum eben forderte einst J. G. Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation eine neue Erziehung, die (S. 36) ihren Erfolg nicht mehr wie die alte erst abhängen lassen müße vom guten Willen des Zöglings, sondern die seinen Willen von vorn herein so mache, wie er sein soll, so daß er zuletzt gar nichts mehr wollen könne, als er wollen solle. Aber alle Versuche, in diesem Grade Herr zu werden über des Zöglings Willen, haben fehlgeschlagen; da ist die Schranke aller Erziehung; sie vermag viel, sehr viel auch über den Willen, sie kann ihn in alleweg bis auf einen gewissen Punct so leiten und beherrschen, daß er nur will, was sie ihm vorgezeichnet und eingeflößt hat; aber an eine Barriere kommt sie irgendwo bei jedem, die sie nicht überspringen, nicht niederwerfen kann, — diese Barriere heißt Freiheit des Willens (s. d. Art.). Dieses Gut aber, dieses Urrecht des Menschen, wollten wir, wenn wir auch könnten, nicht einmal um den Preis hingeben, daß dann die Pädagogik die glänzendsten Erfolge aufweisen und verbürgen könnte; mit solchen Erfolgen würde die Erziehung zur Industrie, der Mensch zur Waare herabsinken. — In anderer Weise tritt derselbe Aberglaube an die Allmacht der Erziehung auch auf intellectuellem Gebiete auf, wenn Jacotot (vergl. Raumer, Gesch. d. P. III. 1. S. 85) die närrische Behauptung vorbringt, alle Menschen haben gleiche Intelligenz, und es liege also einzig in der Hand des Erziehers, aus dem einen einen Mathematiker, aus dem andern einen Dichter, aus dem dritten einen Feldherrn zu machen. Für solche Behauptungen ist es ein Glück, daß man nicht augenblicklich mit

dem hic Rhodus, hic salta ihnen zu Leibe gehen kann; bis die Zeit da wäre, wo sie eine ehrliche Probe könnten geliefert haben, ist die Theorie sammt ihrem Urheber längst vergessen. („Fraget nicht zuerst: wie locken wir die Kraft aus der Seele heraus? fraget vorher: wie viel Procente hat die Natur in ihn gelegt? Aus Blei hat noch niemand Louisd'ore geprägt." Christmann a. a. O. S. 18 f.) So sehr aber obigem Paradoxon gegenüber daran festgehalten werden muß, daß der Erzieher der Natur nicht Gewalt anthun darf, daß er vielmehr erkennen soll, wozu der Zögling innerlich berufen ist und dieser Spur folgen, darnach auch die Berufswahl und somit die specielle Bildung bestimmen muß: so darf er doch andrerseits sich nicht dadurch täuschen lassen, daß er den Mangel an Neigung schon als Zeichen des Mangels an Begabung ansieht; manchen schon hat man zu etwas gezwungen, es hat wenigstens allen Ernst gekostet, ihn dabei festzuhalten, worin er doch nachher seinen eigentlichen Beruf gefunden, womit er vielleicht seinen Ruhm gegründet hat. In dieser Art kann die Erziehungskunst ganz wohl etwas aus einem Menschen machen, was niemand ihm angesehen und zugetraut hätte. Dann aber bestand diese Kunst in allererster Linie darin, den verborgenen Schatz erkannt, dem Zögling zum Bewußtsein dessen verholfen zu haben, was er in sich trug, ohne selbst es zu wissen.

Doch, wenn auch der menschliche Erzieher unter all seinen Mitteln die Leiter nicht besitzt, mit der er jenen Wall ersteigen kann, der den Willen des Zöglings gegen jede Gewalt schützt: so kennt er, wofern er ein Christ ist, einen höhern unsichtbaren Erzieher, der zwar, wie er den Willen frei geschaffen hat, so ihn auch nicht durch die Mittel seiner Allmacht bezwingen, d. h. die Freiheit aufheben will, aber der, ohne eine Leiter anlegen zu müßen, im Innern der Festung selbst geheime Zugänge hat; der Antriebe geben, Gedanken und Bewegungen wecken, Stimmungen hervorrufen, und dem allem entsprechend auch die äußeren Umstände so lenken und ordnen kann, daß der Wille sich in Demuth und Liebe ihm ergiebt. Wo daher für den menschlichen Erzieher alle Möglichkeit, direct auf den Zögling zu wirken, aufhört, da bleibt ihm das Eine übrig, sich betend an jenen unsichtbaren Pädagogen zu wenden und ihm des Kindes Seele anzubefehlen, daß er, wo wir nur pflanzen und begießen können, das Gedeihen gebe. Aber nicht erst als letztes verzweifeltes Mittel, wenn alles andere fehlschlägt, soll es darum angesehen werden — ähnlich dem Entschluß, den oft die Aufgeklärtesten fassen, zu einem Wunderdoctor zu laufen, wenn die ordentliche Medicin mit ihrer Weisheit zu Ende ist —, sondern es geht von Anfang schon neben allem her, was für das Kind und an ihm gethan wird; es weiht sein Leben, noch ehe es ans Licht geboren ist, es begleitet Sohn und Tochter auch auf den Wegen, die sie aus dem Elternhause wegführen, und bildet so ein geistiges Band zwischen Eltern und Kindern, das darum unzerreißlich ist, weil Gottes Hand es ist, die dasselbe hält. Wenn wir daher auch gleich andern (s. die Abh. „über das Gebet als Erziehungsmittel" im südd. Schulboten 1851 Nro. 24. Zeller, Lehren der Erfahrung 1. Aufl. III. S. 57) das Gebet oben unter den Mitteln der Erziehung aufgeführt haben, so ist dies nicht so gemeint, als wäre es nur eines neben den andern, das möglicherweise auch überflüssig sein könnte, wenn die andern anschlagen — ebensowenig als etwa einem Kranken einmal statt der Pillen oder einer Mixtur zur Abwechslung das Gebet zu verordnen ist —, sondern während wir oben das Gebet nur nach seiner Form an der geeigneten Stelle einreihten, greift es viel weiter und umfaßt das ganze Gebiet — es ist der Ausdruck der religiösen Grundlage und Richtung der Erziehung überhaupt. (S. übrigens das Nähere im Art. Gebet.)

Alle weiteren Fragen, betreffend z. B. die körperliche Erziehung, die religiöse, confessionelle, kirchliche Erziehung, die nationale und politische Erziehung, die Erziehung in der Familie, in Instituten, dann die Erziehung der weiblichen Jugend im Unterschiede von der männlichen u. s. f., werden ihres Orts in eigenen Artikeln beantwortet werden. Eine Uebersicht der Erziehungsliteratur wird der Art. Pädagogik geben. **Palmer.**

Erziehung, verkehrte Richtungen in derselben: Moderner Paganismus, Pelagia-

nismus, Radicalismus, Formalismus, Materialismus, Utilitarismus, Subjectivismus, Intellectualismus u. s. w. — Wie dieses Verzeichnis andeutet, soll hier von den —ismen in der Erziehung gehandelt werden, welche als solche bekanntlich Namen von nicht eben gutem Klange sind. Nicht ohne Grund! Denn wenn im Griechischen die Verba auf ίζειν und die davon abgeleiteten Substantive auf ισμός, von intellectueller und sittlicher Thätigkeit gebraucht, eine mit Geflissentlichkeit und bewußtem Gegensatze gegen eine andere festgehaltene Richtung ausdrücken, so liegt bei einem solchen —ismus, wenn er nicht schon wirklich eine Verkehrtheit bezeichnet, doch immer mindestens die Gefahr vor, daß er in eine Einseitigkeit oder in ein Extrem sich verrenne: nicht bloß der Rationalismus ist verdächtig, auch der Supernaturalismus kann nach der entgegengesetzten Seite hin sich verirren, und nicht bloß der Liberalismus und Absolutismus arten leicht durch Einseitigkeit zu höchst verderblichen Richtungen aus, sondern auch der Constitutionalismus ist vor einer solchen Ausartung nicht sicher. Sonst tritt allerdings einem —ismus in der Regel ein entgegengesetzter gegenüber; auch bei den pädagogischen —ismen ist dies der Fall, und man kann sich hier die aristotelische Definition von Tugend (Nikom. Ethik II. 6) insofern gefallen lassen, als das richtige pädagogische Verfahren meist in der Mitte liegt zwischen zwei entgegengesetzten —ismen, nicht in dem Sinne freilich, als ob es nur aus im richtigen Maße von beiden Seiten entlehnten Elementen zusammengesetzt wäre, sondern als von einem eigenthümlichen höheren Princip aus die beiden sich entgegenstehenden Einseitigkeiten überwindend.

Die obengenannten pädagogischen Verkehrtheiten sind ohne ein ordnendes Princip nur beispielsweise zusammengestellt: jene Benennungen sind zum Theil nur verschiedene, von verschiedenen Gesichtspuncten aus gewählte Namen für eine und dieselbe Sache. Um Ordnung und Uebersichtlichkeit in die Menge jener —ismen zu bringen, welche die mit klarem Bewußtsein ihres Zieles und Weges auf sicherer Bahn ruhig fortschreitende Erziehung umschwärmen, ist nöthig, den Begriff der Erziehung nach seinen einzelnen Momenten zuerst sich bestimmt zu vergegenwärtigen, und zwar muß, da es sich nicht um einzelne Erziehungsfehler, sondern um falsche Richtungen handelt, auch unter Erziehung nicht der im Verkehr zwischen Mündigen und Unmündigen von selbst sich ergebende Einfluß jener auf diese verstanden werden, sondern eine ihrer Aufgabe und ihrer Mittel sich bewußte absichtliche Einwirkung. Wir definiren demnach die **Erziehung** als die **bewußte und absichtliche** Einwirkung **Mündiger auf Unmündige**, wodurch dieselben **angeregt, gelehrt und gewöhnt** werden sollen, als lebendige d. h. von dem göttlichen Gesetze selbst durchdrungene **Glieder im Organismus der Gesellschaft** zu stets vollständigerer **Verwirklichung jenes Gesetzes** selbständig thätig zu sein. Wenn nun diese verschiedenen Momente den Begriff der richtigen Erziehung constituiren, so sind verkehrte pädagogische Richtungen durch Vernachläßigung eines oder des andern dieser Momente möglich: 1) es wird eine bestimmter Grundsätze sich bewußte absichtliche Einwirkung auf die Jugend überhaupt für überflüssig erklärt; 2) es wird übersehen, daß die Erziehung es mit Unmündigen zu thun hat, die dem Stande der Unmündigkeit enthoben werden sollen und ihm nur allmählich enthoben werden können; 3) es wird die Natur der pädagogischen Anregung und der positiven Belehrung und Gewöhnung, so wie das gegenseitige Verhältnis dieser Einwirkungen falsch aufgefaßt; 4) es wird vergessen, daß der Zögling zwar in seiner eigenthümlichen Individualität geachtet, zugleich aber als Glied der Gesellschaft aufgefaßt werden muß, und zwar der Gesellschaft, wie sie durch die in ihr wirkenden Kräfte und mit den ihren Organismus bestimmenden Ordnungen geschichtlich geworden ist; endlich 5) es wird der Zweck der Erziehung, statt in die Verwirklichung des göttlichen Gesetzes, in die Erreichung irgend eines endlichen Vortheiles gesetzt. Nach diesen verschiedenen Gesichtspuncten die mannigfaltigen falschen Richtungen in der Erziehung zu classificiren ist hier der eigentliche Zweck. Auf das Einzelne ausführlicher sich einzulassen wird es in andern historischen und dogmatischen Artikeln an Veranlassung nicht fehlen. Manche Anhalts-

puncte zur Bestimmung und Classification der pädagogischen Abnormitäten bietet Rosenkranz im 3. Theile seiner „Pädagogik als System," welcher „die einzelnen Systeme der Erziehung" behandelt (S. 151—223); auch vgl. man im allgemeinen Salzmann, Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder (Krebsbüchlein). Schnepfenthal 1788.

Bevor wir nun die einzelnen Verirrungen, welche von den angegebenen Puncten aus möglich sind, näher betrachten, ist noch von einer in der Gegenwart vielgenannten Verkehrtheit zu reden, welche nicht wohl nur als eine falsche Richtung in der Erziehung bezeichnet werden kann, da sie vielmehr, folgerichtig durchgeführt, jede Erziehung eben so gewiß aufheben würde, als sie in ihrer Consequenz zusammenhängendes Denken und geordnetes menschliches Leben überhaupt unmöglich macht. Es ist dies der Materialismus. Im strengen Sinne nämlich bezeichnet dieses Wort die Ansicht, „daß alles, was existirt, nur eine zufällige Zusammenwürfelung und Mischung von einer zahllosen Menge materieller Substanzen sei." Dieser Materialismus verzichtet also auf die Entdeckung eines inneren Zusammenhangs in den Dingen, damit zugleich auf ein eigentlich wissenschaftliches Denken, auf ein nach Grundsätzen geführtes und eingerichtetes Leben — es müßte denn der Grundsatz sein, keine Grundsätze haben zu wollen — und mithin auch auf eine nach Grundsätzen erfolgende Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes. Für den consequenten Materialisten müßte die Erziehung als Unterstützung in kräftige Ernährung, die Erziehung als Gegenwirkung, also die Zucht im engern Sinne in beschränkende Diät sich verwandeln und bei dem auf solche Weise wohlgeregelten „Stoffwechsel" müßte die richtige Seelenthätigkeit, die sich ja zu dem Gehirn und den Nerven nicht anders verhält, als etwa der Urin zu den Nieren, oder die Galle zur Leber, von selbst sich geben; Uebung der Sinne durch einfaches Darbieten sie anregender Gegenstände aus der Sinnenwelt wäre das Aeußerste, was etwa noch als erforderlich erscheinen könnte. So lange aber der Materialist mindestens einen zusammenhängenden Unterricht in der Naturkunde, etwa auch in der Mathematik, noch für ersprießlich hält; so lange er sich noch die Freiheit nimmt — und zumal den Gegnern gegenüber pflegt er von dieser Freiheit einen sehr ausgedehnten Gebrauch zu machen — diesen oder jenen nicht bloß einen schlechtgefütterten, sondern ganz einfach einen schlechten Menschen zu nennen; so lange er bei seinen eigenen Kindern über Spuren solcher Schlechtigkeit durch Hinblick auf ihre Wohlgenährtheit und physische Kraft sich nicht zu trösten vermag: so lange ist es ihm noch nicht gelungen, die letzten Reste des der menschlichen Natur einmal inhärirenden Idealismus völlig hinauszuconsequenzen. Beachtenswerth ist namentlich die Inconsequenz, daß selbst die entschlossensten Materialisten es doch meist ganz wünschenswerth finden, fromme Kinder zu haben; und mancher aristokratische Bonvivant, der vom weisen Salomo nichts gelernt hat, als daß alles eitel ist, mancher auf zu üppigem Boden selber ins Kraut gewachsene Gutsbesitzer oder Pächter, mancher aufgeklärte Fabricant oder Kaufmann, der nur die eine Großmacht des Geldes kennt und anerkennt — mancher von solcher Sorte, wenn er seinem bescheidenen Hofmeister oder Hauslehrer imponiren will durch seine freigeistischen Ansichten, könnte gewiß durch die einfache Frage zur Besinnung gebracht werden, ob er wünsche, daß man mit diesen Ansichten seine Kinder bekannt mache und in solchem Sinne sie erziehe. Die Herrn ahnen eben doch, daß eine consequente Durchführung ihrer Ansichten die menschliche Gesellschaft zerstören müßte, und daß sie selbst nur von ihrer eigenen Inconsequenz leben. Ein vollkommen consequenter Materialismus existirt ebenso wenig, als ein vollkommen consequenter Spiritualist, d. h. ein Mensch, der die Ansicht hätte, „daß die ganze Außenwelt, sein Körper inbegriffen, den er sieht und betastet, bloß eine subjective Vorspiegelung seiner Denkkraft sei." Was wir mit jenem Namen bezeichnen, das ist die allerdings in der Gegenwart auf erschreckende Weise über alle Stände verbreitete Richtung, welche den Geist an den Dienst des Fleisches hingiebt und so die höhere und wahre Bestimmung des Menschen verleugnet. Diese Richtung hat auch in der Erziehung in verschiedener Weise

ihren zerstörenden Einfluß geltend gemacht, und wir werden bei Besprechung des Naturalismus, Paganismus, Radicalismus und Utilitarismus ihren warnenden Spuren begegnen.

1) Wenn der consequente Materialismus principiell gegen eine Erziehung nach dem oben aufgestellten Begriffe sich erklären müßte, so wird von anderer Seite eine planmäßige Erziehung um deswillen für überflüssig gehalten oder doch sehr beschränkt, weil man erfahren zu haben glaubt, daß von ihr wenig Erfolg zu erwarten sei, indem einerseits das angeborene Naturell weder geändert noch ihm zum Trotz etwas anerzogen werden könne, andrerseits die immerhin vereinzelten planmäßigen pädagogischen Einwirkungen den stets wirkenden, mannigfaltigen Eindrücken der Außenwelt auf das Kind nicht die Wage halten könnten; auch dürfe bei dem Zusammenwirken dieser beiden Factoren erwartet werden, daß das richtige Resultat von selbst zu Stande kommen werde. Da die aus solchen Ansichten hervorgehende falsche Richtung in der Erziehung also auf ein Lockern der geregelten Leitung, auf ein Gewährenlassen des Zöglings hinauslaufen wird, so kann man sie als Laxheit und Libertinismus in der Erziehung bezeichnen. Die ihr entgegengesetzte Einseitigkeit ist der Pedantismus, welcher „für das Leben der Jugend alles unter bestimmte Regeln gebracht" wissen will, und im Gegensatze gegen diese Verkehrtheit hat auch jener Libertinismus seine relative Berechtigung. Er hat wohl gethan, darauf hinzuweisen, daß unter einer so pedantischen Regelung des gesammten Lebens nothwendig die kräftige Frische der Jugend leiden müße, und daß das Bestreben, den Zögling vor allen möglicherweise schädlichen Berührungen mit der Außenwelt zu behüten, wenn es erfolgreich wäre, nur um so verwerflicher sein müßte, da es den allzu ängstlich Behüteten bei dessen nicht zu vermeidender endlicher Entlassung in den freien geselligen Verkehr ganz unvorbereitet jenen Berührungen preisgeben würde. Aber eine ihrer Aufgabe bewußte und die Tragweite ihrer Mittel richtig ermessende Erziehung denkt auch nicht daran, so zu erziehen, als ob in der Entwicklung des Zöglings ohne planmäßige Erziehung nichts von selbst erfolge, sondern sie erzieht mit Rücksicht auf das von selbst Erfolgende. Sie weiß wohl, daß einem ausgesprochenen Naturell ein ihm widerstrebender Beruf nicht mit gutem Erfolge aufgedrängt werden kann; sie weiß aber auch, daß selbst dem ausgesprochensten eine Bekanntschaft mit anderen Berufssphären eben so heilsam als möglich ist, und zwar nicht bloß, damit es in richtiger Würdigung derselben demnächst auch seine eigene Stellung in der Gesellschaft gehörig schätzen lerne, sondern auch um der Tüchtigkeit in seinem besonderen Berufe willen, die bei der ausschließlichen Hingebung an die natürliche Neigung mehr gefährdet als gefördert wird. Der sich selbst überlassene Zögling würde natürlich nur dieser Neigung nachhängen und eben darum muß zur Vermeidung von Einseitigkeit und Erschlaffung die pädagogische Einwirkung eintreten. Ganz besonders leuchtet diese Nothwendigkeit ein, wenn man auf das Gebiet der eigentlichen Fertigkeit hinblickt. Auch die entschiedenste natürliche Anlage und Neigung bedarf, um es zu tüchtigen Leistungen zu bringen, gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten. Da diese zum Theil mit Mühe erworben werden müßen und mit den vollendeten Leistungen in diesem oder jenem Berufe, deren Vorstellung das Interesse des Kindes dafür erweckt hat und wach erhält, für den kindlichen Verstand in keinem erkennbaren Zusammenhange stehen: so ist der Zögling geneigt, ihre Vorbedingungen zu überspringen, und somit auf dem besten Wege, in Pfuscherei zu gerathen, wenn nicht die Erziehung zügelnd eintritt, die zwar das fehlende Talent nicht ersetzen, ohne welche aber auch das glücklichste Talent es nicht zu vollendeten Leistungen bringen kann. Aber auch in Bezug auf die Gesinnung und ihre Bedingtheit durch die Eindrücke der Außenwelt ist es mit dem libertinistischen Gewährenlassen nicht gethan, wiewohl die Erziehung hier auf gleich unmittelbare und sichere Erfolge, wie auf dem Gebiete der Fertigkeit, nicht rechnen darf. Die Erziehung darf sich nicht einbilden, die ohne sie erfolgenden Einwirkungen der Außenwelt völlig paralysiren zu können; aber sie kann sie doch zum Theil abhalten und sie

muß es um so mehr, je geringer noch die Selbständigkeit des Zöglings ist. Sie muß die förderlichen Einwirkungen unterstützen, den nachtheiligen entgegenwirken, und da die eigentliche Welt des Kindes zunächst doch das elterliche Haus und demnächst die Schule ist, so gelingt in der That der Auctorität der Eltern und Lehrer jene Gegenwirkung der ganzen übrigen Welt zum Trotz. Allmählich lernt der Zögling selbst unterscheiden, was ihm dienlich ist und was nicht, es bildet sich in ihm der feste Kern einer Gesinnung, welcher den Versuchungen selbständig Widerstand leistet, und an die Stelle der „behütenden" Maxime darf mehr und mehr die „kühne" treten, welche ihm überläßt, im Kampfe mit der Welt die eigene Kraft zu versuchen. — Vergl. Schleiermacher, Erziehungslehre S. 105 ff. 156 ff. und besonders Jean Paul's Levana, deren 1. „Bruchstück" im 2. Capitel die „Schulrede gegen den Einfluß der Erziehung," im 3. Capitel „die Schulrede für denselben" enthält; auch den Artikel Erziehung, 4) u. 5) c. d.

2) Andere Verkehrtheiten entstehen, wenn der Erzieher vergißt, daß die Zöglinge Unmündige sind, die allmählich zur Mündigkeit herangebildet werden sollen. Durch das Vergessen dieser Aufgabe wird zunächst die spielende Pädagogik erzeugt, welche verfährt, als ob die kindische Unfertigkeit an sich das Berechtigte wäre, und statt den Zögling aus ihr allmählich emporzuheben, sich nur zu ihr herabläßt. Wenn das Spiel während des ganzen Lebens sein Recht behalten muß, damit in seiner unbefangenen, nicht auf einen bestimmten Zweck gerichteten, in sich selbst befriedigten Thätigkeit der Geist ausruhe von der Anstrengung, welche die bestimmten Zwecken dienende ernste Berufsarbeit begleitet: so hat es doch im Kindesalter seine eigentliche Stelle, indem in dieser Periode bestimmte äußere Zwecke noch nicht erreicht werden können, es sich vielmehr nur darum handelt, daß das Kind in unbefangener Unmittelbarkeit die Eindrücke der Außenwelt aufnehme und verarbeite, seine Kraft übe und seine eigenthümliche Anlage offenbare. Es bewegt sich auf dieser Altersstufe, also etwa in den sieben ersten Lebensjahren (s. d. Art. Altersstufen), im wesentlichen „in der Indifferenz zwischen Spiel und Ernst," und wie es in der Ordnung ist, daß in dieser Zeit jede Uebung, zu welcher man die Kinder veranlassen will, doch den Charakter des Spiels nicht verliere, so genügt es, zugleich darauf zu achten, daß das Spiel den Charakter der Uebung erhalte: auf bestimmte äußere Zwecke gerichtete und an eine bestimmte Zeitordnung gebundene regelmäßige Uebung würde unnatürlich sein und die freie und frische Entwicklung des Kindes beeinträchtigen. Demnach erfolgt der Uebergang aus der Periode des Spiels zum Ernst nicht plötzlich. Auch in dem eigentlichen Kindesalter schon findet der Ernst seine Stelle und zwar von dem Augenblick an, wo das Kind im Stande ist, von seiner natürlichen Neigung das höhere Gesetz zu unterscheiden, welches durch die zu seiner Erziehung berufenen Erwachsenen, vor allen die Eltern, repräsentirt wird und als Gebot oder Verbot seinem kindischen Eigenwillen entgegentritt. Hier muß man nicht meinen, allein mit der Milde der spielenden Pädagogik durchzukommen, vielmehr muß dem Zöglinge ein immer deutlicheres Bewußtsein von der Grenze erweckt werden, an welcher das Spiel aufhört und der Ernst anfängt. Mit dem Austritte aus dem eigentlichen Kindesalter ist dieses Bewußtsein schon so gefördert, daß das Kind der Schule übergeben werden kann, wo seine subjective Willkür in den Dienst einer festen Ordnung eintritt, damit es in bestimmten Stunden durch bestimmte Uebungen für bestimmte Zwecke herangebildet werde. Wie verkehrt es wäre, wenn man der freien Beweglichkeit des Kindes nicht Zeit und Gelegenheit gäbe, an die neue Ordnung allmählich sich zu gewöhnen, oder wenn man durch Verschmähung jeder Verknüpfung des Unterrichtsstoffes mit dem kindlichen Interesse das Lernen gleichsam absichtlich erschwerte: so liegt es doch in der Natur der Sache, daß mit dem Eintritt in die Schule jene unbefangene Indifferenz zwischen Spiel und Ernst aufhört. Neben der natürlichen Neigung muß jetzt als Triebfeder immer bedeutsamer wirken der Wetteifer der Kinder in der Lösung ihrer Aufgaben, die Freude an der Ueberwindung der

Schwierigkeiten und an der Anerkennung, die ihnen von den Erziehern dafür zu Theil wird, und von dem in sich selbst befriedigten Spiele richtet sich in der Sehnsucht, groß zu werden, der Blick auf ein ferneres Ziel, um dessen willen auch die an sich weniger erfreulichen Arbeiten der zweimal sieben Dienstjahre der Schulzeit willig übernommen werden. So reift der Zögling allmählich zu der bewußten, ernsten, pflichtmäßigen Thätigkeit des Mannes heran, während die spielende Pädagogik in kindischer Unfertigkeit, Willkürlichkeit und Zerfahrenheit seine Kraft erschlaffen läßt. — Nahe verwandt mit der spielenden ist die weichliche Pädagogik. Während jene dem Zögling die Pflichten erläßt, deren Erfüllung auch von dem kindlichen Alter bereits gefordert werden muß, räumt ihm diese vorzeitig Rechte ein, welche ihm noch nicht zustehen. Schwache, überzärtliche Eltern können es nicht abwarten, bis das Kind groß ist, können es nicht mit ansehen, daß es sich Genüsse versagen soll, die den Erwachsenen zukommen, und indem sie ihm so den Preis des Zieles vor der Zeit schenken, berauben sie es des kräftigen Strebens, das Ziel zu gewinnen, und lähmen die Kraft, welche im Ringen danach sich üben sollte. Dafür kann dann keinen Ersatz bieten, daß den Kindern auch das Verhalten der Erwachsenen zugemuthet wird, vielmehr wird auch dadurch nur die Kraft einer gesunden und naturgemäßen Entwickelung gebrochen, Altklugheit und Naseweisheit im Denken und Reden anerzogen und eine leere Form im äußeren Benehmen, welche die innere Unordnung des Willens eher, sie verhüllend, fördert, als beseitigt. Die spielende sowohl als die weichliche Erziehung aber stören das Auctoritäts- und Pietätsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling und entziehen damit aller pädagogischen Einwirkung den festen, gedeihlichen Boden, jene, indem sie in ungehöriger Weise den Erzieher dem Zögling gleichstellt, diese, indem sie eben so verkehrt den Zögling vorzeitig zum Erzieher erhebt. — Was nun die beiden genannten Verkehrtheiten in dieser Beziehung zu wenig thun, das thut die falsche Richtung, welche wir als Rigorismus in der Erziehung bezeichnen können, zu viel. Der Rigorismus vergißt, daß die Unmündigen denn doch allmählich Mündige werden sollen, er legt nur Werth auf das, was nach seinen bestimmten Regeln zu seinen bestimmten Zwecken erfolgt; er läßt der Neigung und freien Selbstthätigkeit des Zöglings gar keinen Spielraum, sondern sucht etwas darin, ihnen zum Trotz nur seine Befehle durchzusetzen; das Auctoritätsverhältnis behandelt er, als ob es nicht ein im Verhältnis der wachsenden Selbständigkeit des Zöglings zur Abnahme bestimmtes, sondern ein stets in derselben Weise permanentes wäre. So übergiebt er den Zögling dem freien Verkehr der Gesellschaft mit eben so schlechter Vorbereitung, als die spielende und die weichliche Pädagogik: schwächere Naturen drückt er auf immer zu einer ängstlichen und kleinlichen maschinenmäßigen Thätigkeit herab, stärkere reizt er zum Trotze, in welchem sie, endlich sich selbst überlassen, nur zu leicht jede Schranke überspringen, um häufig die rechte Verbindung von Freiheit und Ordnung im Leben nie wieder zu finden. Vergl. Schleiermacher, a. a. O. S. 311 ff., auch 108 ff. Hegel, Rechtsphilosophie S. 237. Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen S. 131 ff. Kant, Pädagogik (Hartensteins Ausgabe X. S. 416 ff.).

3) Eine dritte Reihe von pädagogischen Verkehrtheiten geht aus der falschen Beantwortung der Frage hervor, wie die pädagogische Einwirkung gegenüber der Natur des Zöglings sich zu verhalten habe. Eine auf dem Grunde genauer, erfahrungsmäßiger Bekanntschaft mit der kindlichen Natur in ihrer concreten Wirklichkeit ihrer vollen Aufgabe sich bewußt gewordene Erziehung begnügt sich nicht mit der bloß negativen Thätigkeit, die nur wegräumen will, was die Natur des Zöglings in ihrer Entwicklung hemmt, auch nicht mit einer bloßen positiven Anregung, sondern sie weiß, daß sie manche Regungen der kindlichen Natur durch die Zucht beseitigen oder zurückdrängen, manches, was sie in ihr einst finden will, mit Mühe und ausdauernder Treue erst pflanzen muß. Dadurch, daß von dieser umfassenden Aufgabe nur ein oder das andere Moment einseitig berücksichtigt wird, entstehen verschiedene Verirrungen. Die-

jenige falsche Richtung in der Erziehung, welche sich damit begnügen zu dürfen glaubt, nur der eigenen Entwicklung der Natur des Zöglings Raum zu verschaffen, ist der Naturalismus. Von dem libertinistischen Gewährenlassen unterscheidet sich der Naturalismus in der Erziehung sehr bestimmt dadurch, daß er auf die Erziehung überhaupt einen großen Werth legt und ihr insbesondere zutraut und zumuthet, daß sie die Kraft besitze, den üblen Einflüssen der verderbten Gesellschaft auf das Kind zu begegnen; aber in der Aufgabe, nur die Hindernisse der dann von selbst erfolgenden normalen Entwicklung der kindlichen Natur zu entfernen, concentrirt sich dem Naturalismus eben auch der gesammte Zweck der Erziehung. Auch er ist großentheils durch eine entgegengesetzte Einseitigkeit hervorgerufen worden, welche man als Positivismus bezeichnen kann, insofern sie um das, was in der Natur des Zöglings etwa gegeben oder angelegt oder von ihr gefordert ist, sich gar nicht kümmerte, sondern nur die Zöglinge zu den conventionellen Formen des äußeren Lebens zuzurichten und ihren Köpfen das übliche Unterrichtsmaterial einzuarbeiten bemüht war. Nachdem hiegegen schon Wolfgang Ratich und Amos Comenius (s. d. Art.) die Forderung eines „naturgemäßen Unterrichtes" betont hatten, ohne jedoch eine positive Einwirkung auf den Zögling auszuschließen, fand endlich der extreme Naturalismus durch J. J. Rousseau seinen prägnantesten Ausdruck. Das charakteristische Symbolum dieses pädagogischen Naturalismus steht in aller Bündigkeit gleich zu Anfange des „Emil": „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles artet aus unter den Händen des Menschen" (Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme), und daraus folgt denn bald die nicht minder charakteristische Vorschrift für das Verhalten der Erzieher: „Um diesen seltenen Menschen (den Naturmenschen) zu bilden, was haben wir zu thun? Allerdings viel: nämlich zu verhindern, daß irgend etwas gethan werde" (Pour former cet homme rare, qu'avons nous à faire? Beaucoup, sans doute; c'est d'empêcher que rien ne soit fait). Damit nun sein Zögling von all den nachtheiligen Einwirkungen der Menschen fern gehalten werde, muß ihn Rousseau nach dem Muster seines pädagogischen Ideals, des Robinson Crusoe, von allen Berührungen mit der Gesellschaft isoliren. Es ist sonach klar, daß der pädagogische Naturalismus unter der Natur des Zöglings, welcher gemäß er diesen erzogen wissen will, nur die Natur des isolirten Individuums verstehen kann, und dieser Natur ist eben nur das thierische Bedürfnis nach sinnlichem Wohlbefinden eigen, denn der Sinn für höhere Zwecke geht dem Menschen erst in der Gesellschaft auf. Daß nun aber eine Erziehung, welche keine Tendenz hätte, als der Natur in jenem Sinne freien Spielraum zu verschaffen, nicht Menschen erziehen würde, sondern Bestien, das kann eben so wenig einem Zweifel unterliegen. Der Naturalismus vergißt eben, daß die eigentliche Natur des Menschen nicht in der leiblichen, sondern in der geistigen Seite seines Wesens liegt, daß er dieser geistigen Seite nach zur Ebenbildlichkeit Gottes, zur Verwirklichung des göttlichen Gesetzes berufen ist, und zwar im Verkehre mit andern Geistern, ohne welchen sein höheres Leben nicht erwachen kann und geistiges Leben überhaupt nicht denkbar ist. Wem zur Bestätigung dieser Sätze der Erfahrungsbeweis aus dem Beispiele von Kindern nicht genügt, deren natürlichem Gelüsten man nicht einmal durchaus, sondern nur in hohem Grade nachgegeben hat, der werde verwiesen, nicht auf den Paragraphen eines Dogmatikers über die Erbsünde, sondern auf die Aussprüche zweier Philosophen. Hegel sagt (Werke XVIII. S. 29—60): „Der Mensch ist nicht von Natur, was er sein soll. — Der Naturzustand ist der Stand der Roheit, Gewalt und Ungerechtigkeit. Er pflegt häufig als ein vollkommener Zustand der Menschen geschildert zu werden, sowohl nach der Glückseligkeit, als nach der sittlichen Güte. Es ist aber zu bemerken, daß die Unschuld als solche keinen moralischen Werth hat, insofern sie Unwissenheit des Bösen ist und auf dem Mangel an Bedürfnissen beruht, unter welchen Böses geschehen kann. — — Ursprünglich folgt der Mensch seinen natürlichen Neigungen ohne Ueberlegung oder mit noch einseitigen,

schiefen und unrichtigen, selbst unter der Herrschaft der Sinnlichkeit stehenden Reflexionen. In diesem Zustande muß er gehorchen lernen, weil sein Wille noch nicht der vernünftige ist. Durch das Gehorchen kommt das Negative zu Stande, daß er auf die sinnliche Begierde Verzicht thun lernt, und nur durch diesen Gehorsam gelangt der Mensch zur Selbständigkeit." Oder wenn Hegel auch nicht unverdächtig ist, weil er vielleicht auf das geschichtlich Gewordene größeren Werth zu legen scheint, als der Sinn für die „reine Natur" und ihre Forderungen gestattet, der höre das Wort des nüchternen Kant (a. a. O. S. 442 u. 686): „Ob aber der Mensch nun von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt. Man kann indessen sagen, daß er ursprünglich Anreize zu allen Lastern in sich habe, denn er hat Neigungen und Instincte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheile treibt." — — „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind." Daß trotz solchen Auctoritäten, wie sie doch sonst auch die „vorurtheilsfreie Aufklärung" gelten zu lassen geneigt ist, und trotz der deutlich redenden täglichen Erfahrung die naturalistischen Anschauungen im Gepräge der Rousseau'schen Redensarten von der ursprünglich durchaus guten Natur des Kindes, die man nur sich selbst zu überlassen habe, unter Pädagogen immer noch als baare Münze cursiren, das ist wieder nur bei der Inconsequenz dieser Naturalisten möglich. Die consequente Durchführung ihrer Principien würde sie sicher ad absurdum führen, aber nach dem Vorbilde ihres Meisters lassen sie die principiell hinausgejagte positive Einwirkung, den Einfluß der Gesellschaft und der in dieser wirkenden geistigen Mächte, ihnen selbst unvermerkt, factisch wieder herein und polemisiren von einer Grundlage aus, welche durch die von ihnen bestrittenen Einflüsse geschaffen ist und ihnen unter den Füßen schwinden würde, wenn einmal mit ihren Principien Ernst gemacht würde. — Der Satz von der Unmöglichkeit, daß die sich selbst überlassene Natur des Menschen ihre Bestimmung erreiche, wird, erweitert, vertieft und bestimmter gefaßt, zu einer der Grundlehren des Christenthums. Die Eigenthümlichkeit des Christenthums concentrirt sich in dem Bekenntnis zu Jesu von Nazareth als dem Erlöser, und dieses Bekenntnis schließt das andere unmittelbar ein, daß der Mensch aus eigener Kraft nicht im Stande sei, zum richtigen Verhältnisse zu Gott sich zu erheben und daß er eben darum eines Heilandes bedürfe, der ihn erlöse und selig mache. Wenn nun die pädagogische Opposition gegen positive Einwirkungen auf den Zögling überhaupt, insbesondere gegen den Einfluß des Christenthums sich wendet, sobald dieses mehr sein will, als eine die Entwicklung des natürlichen Menschen durch ihre Lehren fördernde Vernunftreligion, und wenn sie sich dabei in Sätze kleidet, wie der von Diesterweg (Pädag. Jahrb. für 1852 S. 239): „Wir wollen von keinem glücklich, wir wollen von keinem fromm und selig gemacht werden. Wir verlangen nur, daß man uns dem tiefsten Bedürfnis unserer Natur gemäß an der freien Entwicklung nicht hindere. — — Der wird der Messias dieser Zeit sein, der sie uns bringt": so geht der Naturalismus in der Erziehung bestimmter in Pelagianismus über, insofern man hierunter die Ansicht versteht, welche das Erlösungsbedürfnis des Menschen leugnet, da er aus natürlicher Kraft seine Bestimmung erreichen könne. Von diesem Standpuncte aus muß das Bekenntnis zu dem Erlöser als ein Product der Unklarheit über sich selbst, der Feigheit oder der Trägheit erscheinen. Für die ihm eigene oberflächliche und äußerliche Auffassung der Anforderungen Gottes an den Menschen, welche in ihrer ganzen Fülle und Strenge im Gebote der Gottähnlichkeit zusammengefaßt ist, ist das belehrende Beispiel von Männern wie Paulus, Augustinus, Luther, verloren, welche eben, weil sie das kräftigste sittliche Streben durchdrang, für ihre Seele nicht anders Ruhe fanden, als in Jesus Christus, der in den Schwachen mächtig ist. Und auch die heilige Schrift zeigt

umsonst, wie die ganze Menschheit, Juden so gut wie Heiden, auf die immer ängstlicher werdende Frage: „Ich elender Mensch, wer wird mich erlösen von dem Leibe dieses Todes?“ keine befriedigende Antwort fand, als die: „Ich danke Gott durch Jesum Christum, unsern Herrn!“ Durch ihn ist in die erstorbene Menschheit, wie in die Herzen der Einzelnen, neues Leben gekommen, und die Erziehung, welche ihre Hauptaufgabe darin erkennt, dieses neue höhere Leben dem natürlichen Leben des heranwachsenden Geschlechtes mitzutheilen, ist die allein naturgemäße, weil sie geeignet ist, die wahre Natur des Menschen, das Bild Gottes in ihm herzustellen und dadurch sein natürliches Leben zu reinigen, zu erhöhen und zu verklären. Denn freilich darf auch die Erziehung nicht, entgegen dem Vorbilde unseres Meisters, der ja nicht bloß gekommen ist, daß er die Welt richte, sondern daß die Welt durch ihn selig werde, das Christenthum in verkehrtem Positivismus als ein neues Gesetz nur zur Unterdrückung und Vernichtung des natürlichen Lebens anwenden, statt daß durch es, als eine lebendige Kraft Gottes, selig zu machen, das natürliche Leben zu höherem Leben wiedergeboren wird. Gleichwohl ist es leicht begreiflich, daß ängstlichere Gemüther bei dem Einblick in das tiefe sittliche Verderben des menschlichen Geschlechtes zum freudigen Vertrauen auf die ja bereits in sichtbarer Wirksamkeit begriffene erlösende Kraft des Evangeliums nicht haben durchdringen können, und daß in Folge davon eine Erziehung entstand, welche in dem Zögling alle Interessen und Lebensregungen, in welchen die Beziehung auf die Heilsgewinnung nicht unmittelbar und ausschließlich hervortritt, mistrauisch zu unterdrücken suchte. Dieses ängstliche und kleinliche Verfahren, welches die tiefe und wohlbegründete Ueberzeugung von der allgemeinen Erlösungsbedürftigkeit zum Zweifel an der vollen Erlösungsfähigkeit überspannte, ist dem Pelagianismus in der Erziehung als **Pietismus** entgegengetreten, und es hat sich an ihm die nicht beherrschte, sondern geknechtete Natur sehr häufig durch den Betrug heuchlerischer Vorspiegelung des von einer engherzigen Pädagogik Erstrebten und nicht selten auch durch recht rohe und crasse Ausbrüche, oder, unter dem täuschenden Scheine der als Zeichen eines neuen Lebens überschätzten äußeren Geberden durch recht raffinirte Sinnlichkeit gerächt. — Mit dem pädagogischen Pelagianismus steht endlich der **Intellectualismus** in innigem Zusammenhang als die verkehrte Richtung in der Erziehung, welche ihre Hauptaufgabe in der Aufklärung des Verstandes erkennt, überzeugt, daß dann alles andere sich von selbst machen werde, nicht bloß das Können, sondern ganz besonders auch die rechte Bestimmtheit des Wollens (vgl. d. Art. Erbsünde S. 159). Auch ist dieser Intellectualismus in der Pädagogik geschichtlich im Geleite des Pelagianismus aufgetreten. Der eben so frischen als frommen Erziehung, wie sie Luther begründet hatte, stand als höchstes Ziel die „docta atque eloquens pietas“ vor Augen, wonach also die Erweckung einer lebendigen frommen Gesinnung als das Wesentliche, Wissen und Können nur als deren Attribute erschienen. Nachdem aber Rousseau die Entdeckung gemacht hatte von der ursprünglichen Vortrefflichkeit der kindlichen Natur, welche in ihrer Entwicklung durch die Erziehung nur nicht gestört werden dürfe, trat auch sofort der Intellectualismus hervor; denn jetzt konnten ja etwaige Vergehungen des Kindes nur als Folge von Unwissenheit und mangelnder Erfahrung erscheinen, welchen auf dem Wege der Belehrung eben so einfach als sicher zu begegnen war. Rousseau selbst zwar hatte noch mit der ihm eigenen löblichen Inconsequenz nachdrücklich die Albernheit gerügt, welche glaubt, mit Kindern auf dem Wege des Raisonnements etwas erreichen zu können. Basedow aber, der des Franzosen geniale und hinreißende Declamationen in hausbackene deutsche Prosa übersetzte, machte mit dem Intellectualismus gründlichen Ernst und etablirte recht eigentlich die auf- und ausklärende Pädagogik. Ernste Mahnung oder gar strenge Strafe mußte von diesem Standpuncte aus als verwerfliche Tyrannei erscheinen; kam aber freilich in der Praxis immer vor, entweder weil der Erzieher gelegentlich doch durch seinen natürlichen Instinct über die Grenzen seiner Theorie hinausgerissen wurde, oder weil man statt der üblichen Strafen allerlei absurde Maßregeln ausklügelte, die zwar nicht wie

Strafen aussehen sollten, es aber doch in der That waren (s. d. Art. Basedow und Bahrdt). Sehr natürlich! denn da ja doch wirkliche Vergehen der Zöglinge nicht auf einem Defect der Erkenntnis beruhen, sondern auf einem Widerstreben des ungeordneten Willens gegen das wohl erkannte Gesetz: so kann die Erziehung sich der Nothwendigkeit nicht entziehen, durch eine von sittlichem Unwillen betonte ernste Mahnung auf Gefühl und Willen zu wirken und durch die Strafe dem Zögling das Bewußtsein zu erwecken, daß das Gesetz, dessen Befolgung gefordert wird, nicht ein Product der Willkür ist, sondern eine heilige reale Macht, welche an dem, der sich gegen sie auflehnt, empfindlich sich rächt. Allerdings aber muß eine Zeit kommen, wo das Gesetz aufhört, unterstützt durch die Auctorität des Erziehers und die drohende Strafe, dem Zögling nur äußerlich gegenüberzustehen, wo er vielmehr insofern sich selbst ein Gesetz geworden ist, als er mit klarer Einsicht in dessen Grund und Bedeutung es in sich aufgenommen hat; und darum muß man sich vorsehen, daß nicht die Opposition gegen den einseitigen Intellectualismus in die entgegengesetzte Verkehrtheit sich verrennt, welche man als Mechanismus bezeichnen könnte, weil sie gar nichts dafür thut, daß der Zögling von den an ihn ergehenden Forderungen ein eigenes Verständnis und damit die Möglichkeit einer selbstbewußten und wahrhaft selbstthätigen Pflichterfüllung gewinne. — Vgl. Raumer, Geschichte der Pädagogik III. S. 255 ff. — Palmer, Evang. Pädagogik (1. Aufl.) I. S. 18 ff. 114. 232. — Wiese, Die Bildung des Willens. Berlin 1857 S. 28 ff. — Ders., Deutsche Briefe über engl. Erziehung S. 7. 41 ff. 53 ff. — Baur, Ueber die neueste Umgestaltung in der deutschen Pädagogik; Theol. Stud. u. Kr. 1854 S. 713 ff. — Briefe über „den Pietismus als Erziehungsfehler" in den fliegenden Blättern aus dem Rauhen Hause. 1858 S. 225 ff.

4) Es wurde bereits darauf hingedeutet, daß die naturgemäße Erziehung im Rousseau'schen Sinne gerade das eigentliche Wesen der Natur des Menschen, wornach dieser bestimmt ist ein sociale animal zu sein, übersah und darum ihren Gegenstand nur in dem von der Gesellschaft isolirten einzelnen Zögling erkannte. Aus dieser Verkennung der Beziehung des Individuums überhaupt und des Zöglings insbesondere zur Gesellschaft erwächst wieder eine Reihe falscher Richtungen in der Erziehung. Die so eben angedeutete Grundverkehrtheit in dieser Hinsicht, welche als ihr Object nur den vereinzelten Zögling erkennt, kann man als Subjectivismus, oder, da es sich doch um eine falsche Stellung des Objectes der Erziehung handelt, minder misverständlich als Individualismus bezeichnen. Dieser Individualismus kennt nur Rechte des Zöglings und mannigfaltiges Unrecht, welches von der Gesellschaft der unschuldigen, reinen Kindernatur angethan worden ist; von den Pflichten des Zöglings gegen das Ganze, dem er angehört, gegen die Gesellschaft, gegen sein Volk und Vaterland und von dem Unrecht, welches dem Ganzen durch einen Einzelnen widerfährt, der in seiner selbstsüchtig isolirten aufgeblähten Subjectivität nur sich selbst leben will, davon weiß diese rücksichtsvolle und überzarte Pädagogik nichts. Bei der Isolirung des Zöglings wird zugleich vergessen, daß er für die realen Verhältnisse, welche den Organismus der Gesellschaft constituiren, erzogen werden soll, für Familie, Staat und Kirche, und wie sehr er durch diese Verhältnisse erzogen wird: der Individualismus geht in einen abstracten Formalismus über, welcher kein inhaltsvolleres Ziel der Erziehung kennt, als, nach Salzmann's Formulirung, „Uebung und Entwicklung der jugendlichen Kräfte." Und in der Einbildung, durch das völlige Absehen von dem Einfluß und von den Forderungen der geschichtlich gewordenen realen Grundlagen des wirklichen Lebens das rein Menschliche, den nirgends existirenden „Menschen an sich" hervorbilden zu können, stellt sich diese Verirrung zugleich als verkehrter Humanismus dar. Es thut dringend noth, und diese Nothwendigkeit wird — Gott sei Dank! — auch immer allgemeiner und lebhafter anerkannt, daß in die moderne, für das Recht der Individualität nur allzurücksichtsvolle Erziehung etwas von dem gediegenen Metall jener Gesinnung komme, welche einst auf das Grabmal bei den Thermopylen schrieb:

„Wanderer, kommst du nach Sparta, verkündige dorten, du habest
Uns hier liegen gesehn, wie das Gesetz es befahl."

In England lebt noch ein gutes Stück von diesem gesunden, männlichen Dorismus, wie Wiese in seinen Briefen auf eine für uns Deutsche, die wir von Haus aus zum Individualismus stark incliniren, sehr beherzigungswerthe Weise dargestellt hat. Wie Nelson's Tagsbefehl bei Trafalgar keine Hinweisung enthielt auf die aufblähende französische gloire, sondern mit spartanischer Bündigkeit lautete: „England erwartet, daß jeder Mann seine Pflicht thun wird",*) so ist die Auszeichnung, welche der englische Rector dem primus omnium zu Theil werden läßt, nicht das so leicht überschätzende und zu Selbstüberschätzung führende Lob der ausgezeichneten Leistungen eines besonderen Talentes, noch der Ruhm wissenschaftlichen Sinnes und Strebens, sondern der bescheidene, aber solide Ruhm der treuen und genauen Erfüllung seiner Pflichten (strict regard to his duties, Wiese a. a. O. S. 89). Wo diese Pflichten dem Zögling von der Familie, der Schule, der Nation und der religiösen Gemeinschaft vorgehalten werden, da tritt er aus seiner eitlen und egoistischen Isolirtheit heraus, er lernt sich als dienendes Glied dieser Gemeinschaften fühlen, und erst durch lebendige Beziehung zu diesen realen Grundlagen der Gesellschaft erhält die Erziehung einen realen Inhalt und für ihr Streben die wirksamste Mithülfe. Und auch zum Begriffe des wahrhaft Menschlichen gehört es, daß nicht ein abstractes Bildungsideal von allen auf dieselbe Weise erstrebt werde, als ob sie nur untereinander völlig gleiche Exemplare einer Gattung wären, eine Verirrung, in welche die individualistische Pädagogik gerathen ist, weil ihr gerade durch Isolirung des Zöglings der Sinn für individuelle Eigenthümlichkeit verloren gieng, die nur im Wechselverkehr verschiedener Individualitäten gehörig hervortreten kann; sondern der volle Reichthum des allgemein Menschlichen tritt in einer Fülle individueller Bildungen hervor, zu welchen die nationale, religiöse, wissenschaftliche, künstlerische und häusliche Besonderheit ebensowohl gehören, wie die Individualität des Einzelnen selbst. Trotz all dem wollen wir uns nicht verleiten lassen, das Verdienst zu verkennen, welches der Individualismus durch seine entschiedene Betonung des Rechtes des Zöglings sich erworben hat und durch kräftige Anregung der Unterscheidung desjenigen, was in der Gesellschaft factisch gilt, von demjenigen, was der Natur der Sache nach in ihr gelten sollte. Sieht die Erziehung den Zögling nur als ein dienendes und nicht zugleich auch als freies Glied der Gemeinschaft an, so tritt dem Individualismus eine Verirrung entgegen, die wir als pädagogischen Socialismus bezeichnen würden, wenn dieser Name nicht auf anderem Gebiete bereits in bestimmter Bedeutung gebräuchlich wäre, wiewohl auch diesem politischen Socialismus die Verkennung des Rechtes und des Werthes eines eigenthümlichen individuellen Lebens charakteristisch ist. Die Geltendmachung der Forderungen, welche die Gesellschaft in ihrem factischen Zustande an den Zögling stellt, als eines ewigen, unumstößlichen Rechtes, ohne darnach zu fragen, ob jene Forderung mit der Natur und Bestimmung des Menschen im Einklange stehe, setzt an die Stelle des leeren Formalismus und abstracten Humanismus einen plumpen Realismus, der nicht minder bedenklich ist. — Wenn die Vernachläßigung des Verhältnisses des Zöglings zu der Gesellschaft und seinen Pflichten gegen sie zur offenen Feindschaft gegen die bestehenden Ordnungen der Gesellschaft wird, so geht der Individualismus in der Erziehung in Radicalismus über, der nach einem vorgefaßten, abstracten Begriffe von dem Wesen und Rechte des Menschen das Bestehende von der Wurzel aus umzugestalten trachtet: der pädagogische Radicalismus hängt mit Rousseau's Emil ebenso zusammen, wie der politische Radicalismus und seine Erklärung der Menschenrechte mit dem contrat social. Während nun die radicale Opposition gegen die bestehende

*) England expects every man to do his duty! — „Nelsons last signal, sagt Southey in seiner Biographie Nelson's, which will be remembered as long as the language or even the memory of England shall endure."

staatliche Ordnung als ein das Recht und die Gesetze des geschichtlichen Werdens verachtender abstracter Demokratismus hervortritt, zeigt sie sich in ihrer Feindschaft gegen die von dem christlichen Princip ausgehenden religiösen Ordnungen als Paganismus, insofern sie die positiven Heilslehren und Heilsthatsachen verachtet, durch welche der Mensch aus dem natürlichen Leben dem ihm vorgesteckten Ziele der Gottähnlichkeit entgegengeführt werden soll, und dagegen das natürliche Leben vergöttert und in der Befriedigung der Ansprüche desselben die eigentliche Bestimmung des Menschen erkennt: da die Opposition gegen den Staat unmittelbar gefährlich ist, so ist der pädagogische Radicalismus gegen ihn nur gelegentlich bei besonders günstigen Zeitumständen herausgetreten und hat sich lieber in der unschädlicheren Feindschaft gegen die schutzlosere Kirche gefallen. Bekanntlich hat sich wiederholt die Befürchtung geltend gemacht, es werde dieser Opposition die pädagogische Beschäftigung mit den Erzeugnissen heidnischer Cultur Vorschub leisten, und man hat daher das aus dem classischen Alterthum entlehnte Unterrichtsmaterial durch christliche Schriften zu ersetzen gesucht. Bei näherer Betrachtung aber erweist sich jene Befürchtung als unbegründet. Allerdings hat die Verwechslung einer bestimmten unvollkommenen Erscheinungsform des Christenthums mit seinem Wesen und die Begeisterung für die in ihrer Weise unübertreffliche Vollendung der wissenschaftlichen und künstlerischen Producte des classischen Alterthums hie und da auch Pädagogen veranlaßt, ähnlich wie einst Winkelmann und auch Goethe in einer gewissen Lebensperiode, sich zu rühmen, daß sie Heiden seien, und zu vergessen, daß nur die Verbindung der Formvollendung des classischen Alterthums mit der göttlichen Reinheit und heiligen Kraft des christlichen Princips zur wahren Bildung führen kann, daß dagegen die antike Cultur allein hierzu eben so wenig ausreichen würde, als sie im Stande war, Griechen und Römer selbst vor dem Verderben zu bewahren, welches, nach der tiefsinnigen Entwicklung des Apostels (Röm. 1, 21—32), überall da das Ende ist, wo der Anfang mit der ersten Verirrung gemacht wird, statt das Geschöpf zum Schöpfer zu erheben, den Schöpfer zum Geschöpf herabzuziehen. Im ganzen aber hat der historische Sinn, welcher durch die Beschäftigung mit dem classischen Alterthum nothwendig angeregt wird, und der ideale Schwung, welcher seinen Erzeugnissen eigen ist, die pädagogischen Vertreter der classischen Bildung davor bewahrt, das Recht und die Bedeutung des positiven Christenthums zu verkennen. Vielmehr ist die radicale Opposition gegen Christenthum und Kirche hauptsächlich in Rücksicht auf die Verhältnisse der Volksschule aufgetreten und wenn sie auch keineswegs von deren Leitern und Lehrern ursprünglich ausgieng, so haben doch manche von den letzteren daran theilgenommen, theils von dem allgemeinen Aufklärungsschwindel der „Neuzeit" hineingezogen, theils weil ihre bedrängte äußere Lage eine Aenderung wirklich sehr wünschenswerth machte und sie dann in der Wahl der Mittel sich vergriffen. Bekanntlich haben diese radicalistischen Reformbestrebungen sich namentlich in den lauten und vielstimmigen Ruf nach Emancipation der Schule zusammengedrängt, der gewiß vollständig berechtigt war, sobald er verlangte, daß bei der Ausdehnung und Mannigfaltigkeit, welche gegenwärtig der Organismus des Schulwesens erreicht hat, die obere Leitung desselben einer besonderen Behörde übergeben werde, vollkommen unberechtigt aber, sobald er eine Verwerfung jeden Zusammenhangs zwischen Kirche und Schule bedeutete, wie er namentlich in dem wechselseitigen Verhältnisse des Ortsgeistlichen und des Volksschullehrers repräsentirt ist, sobald er in paganistischem Sinne die Forderung aussprach: „die Volksschule muß weltlich gesinnt sein." Ein Organismus ist nur dann gesund, wenn seine verschiedenen Grundsysteme, hier also Schule und Kirche, sich nicht von einander abschließen, um etwas für sich zu sein, sondern wenn sie in lebendigem Wechselverkehr sich gegenseitig stützen; und Weltflucht liegt so wenig im Wesen des Christenthums, daß es vielmehr die Welt recht allseitig und kräftig zu erfassen trachtet, um sie dem natürlichen Verderben zu entreißen und mit seinem Geiste stärkend und heiligend zu durchdringen; auch für die Erziehung giebt es kein Heil, als in Christus. Unbillig übrigens würde es sein, wenn man verkennen wollte, daß der Radicalismus

theilweise nur der extreme Rückschlag ist gegen extreme Zumuthungen. Gewiß mit Recht fordert Kant: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen, möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. i. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden." Wenn nun Staat und Kirche an die Stelle des zu erstrebenden Ideals ihre immerhin mangelhaften factischen Zustände setzen und streng darüber wachen, daß nur für diese erzogen wird, und jedes Streben nach einem höheren Ziele rücksichtslos unterdrücken: so entsteht ein Verfahren, welches man Polizismus und Klerikalismus in der Erziehung nennen kann, und welchem großentheils die Verantwortung dafür zufällt, daß das gedrückte Recht auf freiere Bildung in einem mit der Wirklichkeit völlig brechenden Radicalismus Rache sucht. Doch schreitet die Opposition gegen einen übertriebenen kirchlichen Positivismus nicht immer bis zu paganistischem Radicalismus fort, sondern sie begnügt sich zuweilen mit dem Uebertritt zur „Vernunftreligion", welche dem positiven Christenthum die Begriffe Gott, Vorsehung, Freiheit, Unsterblichkeit entgegenhält, freilich ohne zu bemerken, daß auch diese erst auf dem Boden des Christenthums in einer die gegenwärtigen Ansprüche der Vernunft befriedigenden Weise hervorgewachsen sind. — Dieselbe Verkennung des nothwendigen Zusammenhanges zwischen dem Gesammtorganismus der Gesellschaft und zwischen dem Einzelnen als ihrem Gliede, welche bezüglich des Objectes der Erziehung den von Rousseau zuerst in seiner ganzen Einseitigkeit ausgesprochenen Individualismus zur Folge hatte, hatte auch auf das Subject der Erziehung, auf den Erzieher, die Wirkung, daß dieser den Zusammenhang mit der Gesammtheit und deren seitheriger Entwicklung zerriß. Der Schlendrian der früheren Erziehung beruhte auf Traditionalismus, indem er sich lediglich an das Ueberlieferte hielt, gewohnheitsmäßig in Erziehung und Unterricht forttrieb, was man seit Jahrzehnten getrieben hatte. Insofern man aber jetzt die der Erziehung feindselig entgegenwirkenden finsteren Mächte eben so sehr übersah, als die unterstützenden Kräfte und Verhältnisse des geschichtlich gewordenen gesellschaftlichen Lebens, und den neu erfundenen methodischen Theorieen blind vertraute, stellte die moderne Pädagogik als abstracter Methodismus sich dar, oder da auch dies letztere Wort bereits anderweit seine bestimmte Verwendung gefunden hat, als subjectiver Doctrinarismus. Mit ihrer ganzen naiven Oberflächlichkeit und Siegesgewißheit trat diese Verirrung zuerst in Basedows marktschreierischen Einladungen zu seinen philanthropischen Experimenten hervor, in ernsterer und soliderer Gestalt kehrte sie dann in Pestalozzi's Didaktik wieder, bis in neuerer Zeit die Ueberspannung, zu welcher sie Jacotot steigerte, zugleich ihre Blößen offen legte und der Pädagogik den Dienst that, alle Besonnenen zu überzeugen, daß auf diesem Wege das Heil nicht liege. In der That gehört es zum werthvollsten Gewinn der neueren Pädagogik, daß ihr zwar der aus jenen Bestrebungen hervorgegangene und gewiß für alle Zeiten heilsam nachwirkende Anstoß unverloren ist, ihres Zieles und ihrer Mittel durch eine eingehende wissenschaftliche Untersuchung der pädagogischen Fragen immer klarer und bestimmter sich bewußt zu werden; daß sie aber auf der andern Seite den bedeutsamen pädagogischen Einfluß der objectiv gegebenen realen Lebensverhältnisse würdigen und zugleich erkennen gelernt hat, wie der Erzieher die sicherste subjective Garantie für den Erfatz der Erziehung nicht sowohl durch seine methodischen Principien und Kenntnisse, als durch die Tüchtigkeit seiner gesammten Persönlichkeit und insbesondere durch seine Auctorität bietet. Vgl. außer den zum vorigen Absatze angeführten Schriften noch Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen, 2. Aufl. Vorrede; Palmer, a. a. O. II. S. 52 ff. und Dahlmann, Politik S. 288 ff.

5) Endlich gehen falsche Richtungen aus der unrichtigen Auffassung des Zweckes der Erziehung hervor. Das letzte und höchste Ziel der Erziehung kann kein anderes sein, als das, welches der gesammten Menschheit vorgesteckt ist: es ist für den einzelnen Menschen durch den Begriff der Gottähnlichkeit, für die gesammte Menschheit durch

den Begriff des Reiches Gottes bezeichnet. Beides läßt sich zusammenfassen in den Begriff vollständigster Verwirklichung des göttlichen Gesetzes. Wo nun an die Stelle dieses einen göttlichen und ewigen Zweckes einzelne endliche, menschliche Zwecke treten und die Richtung der erziehenden Thätigkeit bestimmen, da artet diese in Utilitarismus aus: an die Stelle des absolut Guten tritt das relativ Nützliche, an die Stelle pädagogischer Weisheit eine zweckmäßig abrichtende Klugheit, und statt daß für Erzieher und Zögling der kräftigste Antrieb in dem Bewußtsein liegen sollte, mit Gottes heiligem Willen in Uebereinstimmung und darum auch mit Gottes Beistande zu arbeiten, dem kein Ding unmöglich ist, wird das treibende Motiv ein eiteles, eifersüchtiges, ehrgeiziges Trachten nach bestimmten äußeren Erfolgen: „Wo keine Götter sind, walten Gespenster." Der Utilitarismus hängt mit mehreren der bereits charakterisirten Verirrungen auf das genaueste zusammen. Nicht bloß der Materialismus kennt kein höheres Ziel, als sinnlichen Lebensgenuß, sondern auch der individualistischen Isolirung des Zöglings blieb der Sinn für die höheren Aufgaben der Menschheit verschlossen: ein Zustand, worin dem Einzelnen und der Gesammtheit eine behagliche Befriedigung ihrer sinnlichen Ansprüche an das Leben möglich sei, das war das Ideal dieser Pädagogik. Die Basedow'sche Schule war die Hauptvertreterin des pädagogischen Utilitarismus, und allerdings redete sie nicht allein von den Vortheilen, welche sie mit ihrer Erziehung dem einzelnen Zögling verschaffen wolle, sondern auch ein brauchbares Glied der Gesellschaft, ein „nützlicher Weltbürger" sollte er werden. Aber der Gedanke der Aufopferung des Einzelnen um der Gesammtheit und um Gottes willen lag dieser Richtung fern; das Wort des Herrn: „Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren; wer aber sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es finden" vermochte sie sich nicht anzueignen, und das andere Wort: „Was ihr wollt, daß euch die Leute thun, das thut ihr ihnen auch" verstand sie nur in dem Sinne: damit euch Nutzen von andern zu Theil werde, müßt auch ihr euch ihnen nützlich machen; der Schwerpunct der pädagogischen Tendenz lag immer in dem Streben des natürlichen Menschen nach sinnlichem Wohlbehagen. Auf die Frage der Utilitarier, ob denn nun die künftige Brauchbarkeit des Zöglings von der Erziehung völlig außer Betracht gelassen werden soll, antworten wir: keineswegs, und nur ein nicht minder verkehrter einseitiger Idealismus könnte dies behaupten. Es mag hin und wieder ein Vertreter der hauptsächlich durch classische Studien zu fördernden sogenannten formellen Geistesbildung diese so verstanden und betrieben haben, daß dadurch die Brauchbarkeit des Schülers für das wirkliche Leben gefährdet wurde. In der Natur der Sache aber liegt dies durchaus nicht. Vielmehr wird gerade die utilitaristische Tendenz nach praktischer Brauchbarkeit es nicht einmal zur wahren und gründlichen Brauchbarkeit bringen, weil sie in ihrer Richtung auf bestimmte thatsächliche Verhältnisse und bestimmte in ihnen zu erreichende Vortheile es unterläßt, dem Zögling die Willensrichtung und den Fonds mitzugeben, womit er unter allen Verhältnissen das wahrhaft Nützliche finden und fördern kann. Wer dagegen in der Erweckung eines kräftigen Strebens nach Verwirklichung des göttlichen Gesetzes die höchste Aufgabe der Erziehung erkennt und alles andere diesem Zwecke dienstbar macht, der weiß, wie auch das ein göttliches Gesetz ist, daß der Einzelne nicht sich selbst lebe, sondern auf das Ganze sich beziehe und als lebendiges Glied in dessen Dienst eintrete, und so wird sich auch in dieser Beziehung das Wort des Herrn bewähren, daß wer am ersten nach dem Reiche Gottes trachte, dem alles andere zufallen werde: der Erziehung, welche von dem Trachten nach dem Reiche Gottes als nach ihrem letzten und höchsten Zwecke durchdrungen ist, wird die wahre, vielseitigste und ausgiebigste praktische Brauchbarkeit ihrer Zöglinge von selbst zufallen.

Dies mag genügen zur Charakteristik und Classification der mannigfaltigen Pädagogismen. Träten ihre Merkmale immer mit der Bestimmtheit und Vollständigkeit hervor, in welcher wir sie darzustellen versucht haben, so hätte es mit ihnen keine große Gefahr, man würde sich vor ihnen zu hüten wissen; so aber schleichen sie sich in ihren

minder deutlichen Regungen unvermerkt bei uns ein. Jean Paul hat in der Levana (§ 22) ein ergötzliches oder vielmehr beschämendes Verzeichnis der verschiedenartigen und zum Theil sich geradezu widersprechenden Maximen gegeben, welche die erziehende Thätigkeit „gewöhnlicher Eltern" abwechselnd bestimmen: es wird bei näherer Betrachtung nicht schwer werden, sich zu überzeugen, daß selbst Pädagogen von Fach verschiedene und entgegengesetzte Pädagogismen mehr als billig in das Handwerk sich pfuschen lassen. Die schwächliche Pädagogik regt sich, wenn einem Kinde, damit es nur Ruhe halte, ein Spielzeug preisgegeben wird, das ihm besser verweigert würde, und im nächsten Augenblicke geht sie in Rigorismus über, wenn dem Kinde, weil es dem reizbaren Vater zu laut geworden ist, absolute Ruhe geboten wird. Der Intellectualismus macht sich breit, wenn man die Schüler nichts will lernen lassen, als was ihnen bis ins einzelnste hinein vollkommen verständlich ist, und ihnen z. B. das Vaterunser vorenthalten zu müßen glaubt, bis sie einen klaren Begriff von dem Reiche Gottes haben; dagegen sieht es nach Mechanismus aus, wenn Kinder, bevor sie nur lesen können, angehalten werden, den ganzen luther'schen Katechismus „herzubeten." Der Vater fördert den Individualismus, wenn er vor dem Kinde äußert: „Was kümmert mich das Urtheil anderer? Ich kümmere mich um sie nicht, mögen sie auch mich unbehelligt lassen;" aber socialistisch verfahren die Erzieher, welche ihren Verboten nicht andern Nachdruck zu geben verstehen, als mit dem üblichen: „Schäme dich! Was werden die Leute dazu sagen?" Und selbst nach Materialismus schmeckt es, wenn der Erzieher bei sich selbst und bei den Zöglingen eine passive Nachgiebigkeit gegen eine kleine körperliche Verstimmung duldet, als ob der Geist von dem Körper absolut abhängig wäre und nicht auch seinerseits auf den Körper anregend und erfrischend einwirken und ihn erhalten und gewöhnen könnte, ein dienstwilliges Organ des Geistes zu sein. Es gilt, durch eine ebenso umfassende, als eindringende Kenntnis des Terrains, auf welchem man zu arbeiten, des Objectes, auf welches man einzuwirken, des Zieles, welches man zu verfolgen, des Weges, auf welchem man zu gehen, und der Mittel, welche man zu gebrauchen hat, die Pädagogismen des relativen Rechtes der Existenz zu berauben, indem man ihnen allen Anlaß entzieht, eine vernachläßigte Wahrheit durch einseitige und übertreibende Hervorhebung zur Unwahrheit zu verkehren. **G. Baur.**

Erziehungsanstalten. In gewissem Sinne sind alle Schulen Erziehungsanstalten. Wehe der Schule, die es nicht ist! Wir fassen aber hier die Erziehungsanstalten als solche, die mit dem Schulunterrichte das Ganze der geistigen, sittlichen und leiblichen Pflege auch außerhalb desselben verbinden, und beschränken uns hier auf Privaterziehungsanstalten für Söhne der mittleren und höheren Stände. Von jeher haben sich die verschiedensten Strebungen auf dem Felde der Erziehung mittelst solcher Institute geltend zu machen und die Söhne der gebildeten Stände in die ihnen genehme Strömung hineinzulenken gesucht (man denke an die Philanthropine, an Schnepfenthal, Iferten, Hofwyl 2c.). Eine nicht unbedeutende Anzahl dieser Söhne erhielt und erhält noch in solchen Anstalten die Grundlage ihrer Bildung. Die Frage nach dem Werthe derselben ist darum für den Culturpolitiker wie für den Pädagogen keine müßige. Wir vergegenwärtigen uns deshalb hier 1) die Berechtigung derselben und halten dann 2) die Schatten- und Lichtseiten gegen einander.

1) Privaterziehungsanstalten werden nicht selten zum Bedürfnis für die Eltern aus äußern und innern Gründen. In manchen Fällen wäre zwar durch öffentliche Schulen für einen entsprechenden Unterricht der Söhne gesorgt; aber es mangelt an der nöthigen erziehenden Aufsicht und Pflege des Hauses: Verwaisung, Zeitmangel des vielbeschäftigten Vaters, Mangel an erziehendem Geschick der Eltern, Kränklichkeit, störende Einflüsse von Verwandten, sonstige Gebrechen und vielleicht Zerrüttungen des Familienlebens und Familiensinnes 2c., dadurch wird eine Versetzung des Sohnes aus dem Hause wünschenswerth, nothwendig. — Oder aber das Haus und seine erzieherische Thätigkeit wäre gesichert, allein es fehlt an einer

passenden Schule (Landaufenthalt, Unvollständigkeit der Schule 2c.). Manchmal fehlt es an Schule und Haus zugleich, was da thun? — den Sohn an einem passenden Schulort in einer guten Familie, vielleicht der eines Lehrers, unterbringen? — das läge am nächsten; die Häuser der obersten Lehrer (Präceptoren) in den kleineren Städten Württembergs sind darauf eingerichtet und werden manchmal zu Erziehungshäusern für 10, 20 und noch mehr Knaben. In Gymnasialstädten aber ist das nicht so leicht und praktisch, als man glauben sollte. Es lassen sich da im ganzen wenige Lehrer — aus verschiedenen Gründen — auf die Annahme fremder Söhne ein. Von anderen dazu geeigneten Familien scheuen die meisten die das eigene Familienleben vielfach beschwerende Mühe und Verantwortlichkeit. Einen Hauslehrer zu halten, vermag nicht jeder Vater in solcher Lage, und vermöchte er es auch, wer stellt ihm gleich den rechten Mann? Auch Fälle, da man den geliebten Sohn aus der verpesteten Atmosphäre der großen Stadt in ein Asyl zu bergen wünscht, oder da ein Sorgensohn in Haus und Schule nicht mehr gut thun will und in ein passenderes Feld verpflanzt werden sollte, sind nichts unerhörtes. In solchen und ähnlichen Fällen wird eine Anstalt zum Bedürfnis, wo Schule und Haus unter Einem Dache verbunden wären. Ihnen kommt nun die Erziehungsanstalt entgegen, für manche eine Wohlthat, für manche eine wahre Rettungsanstalt. Sie bleibt ein Bedürfnis, selbst wenn Staat und Gemeinde alles mögliche für öffentlichen Unterricht thun. Geschieht aber dieses nicht, oder nicht genügend, dann tritt vollends die Privatthätigkeit mit Nothwendigkeit ein für das, was nun einmal sein muß; daher denn auch die Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten ganz besonders häufig sind in Ländern, wo Staat oder Kirche die Sorge für die Bildung des jungen Nachwuchses noch nicht, oder wenigstens nicht genügend in den Kreis ihrer Pflichten und Sorgen aufgenommen haben, wie z. B. in England. Fast die Hälfte aller Engländer dürfte bisher ihre Erziehung in vom Staate unabhängigen Schulen und Anstalten empfangen haben. — Aber auch wo der Staat in ausgedehntem Maße für das Schulwesen sorgt, kann es sein, daß die Schulen den Ansichten und Wünschen einzelner Eltern nicht entsprechen. Der Arme muß die vorhandenen Schulen nehmen, wie sie sind; der Vermögliche kann sie nach seinem Wunsche wählen. Die Erziehungsanstalt giebt ihr Programm aus über Geist, Zweck und Ziel, Lehrplan, Erziehungsmittel 2c. Wenn nun Eltern ihre Kinder einer solchen Anstalt übergeben, die ihrem Geiste und ihren Wünschen für die Bildung der eigenen Söhne zusagt, so sind sie damit in vollem Rechte, legitimiren aber eben damit auch diejenigen, welche ihnen eine solche Bildung ihrer Söhne ermöglichen.

Aber auch abgesehen vom Bedürfnisse der Eltern liegen Gründe für die Berechtigung dieser Anstalten in ihrem Wesen selbst. Sie sind Bahnbrecher für neue Ideen auf dem pädagogischen Gebiete. Sie haben in ihrer Unabhängigkeit von dem schwerer beweglichen Mechanismus des städtischen oder staatlichen Gemeinwesens Freiheit, Beweglichkeit, Elasticität genug, um neue Gedanken an der ihnen übergebenen Jugend zu verwirklichen und zu erproben. Sie sind die leichten Truppen, die fliegenden Corps, die voranziehen, das Feld erkunden und so dem schwerer sich bewegenden Hauptheere den Weg bereiten, sich auch, falls das Vorrücken in dieser Richtung auf ernste Schwierigkeiten stößt, leichter wieder zurückziehen, als es dem Hauptheere möglich wäre. — Sie sind ein Stachel für die öffentlichen Schulen und ihre Behörden, bewahren jene vor Verknöcherung oder Versumpfung, diese vor Sicherheit. — Sie sind eine Brücke für das dabei betheiligte Publicum der Eltern, der Jugend- und Vaterlandsfreunde, Einfluß auf Geist und Richtung des Unterrichts und der Schulerziehung zu üben und so an der Bildung des heranwachsenden Geschlechts Theil zu nehmen. — Besonders gestatten sie eine umfassende und eingehende Bethätigung der Persönlichkeit. Was aus der Tiefe einer lebensvollen Persönlichkeit kommt, das wirkt auch wieder Person und Charakter bildend. So selbst in bloßen Schulen. Unter J. Sapidus hatte das Gymnasium zu Schlettstadt 900 Schüler. Württembergs Latein-

schulen beweisen das im kleinen. Die Macht der Persönlichkeit wirkt wie ein Magnet. Sie muß noch wirksamer sein da, wo Schule und Haus vereinigt sind. Während in Haus und Familie oft der in der Schule gelegte Grund sittlichen Lebens durch laxe Grundsätze und böses Beispiel wieder umgerissen wird, wirkt in einer tüchtig geleiteten Anstalt alles vereint darauf hin, alle Seiten des Zöglings, Geist, Gemüth und Leib, im Auge zu behalten und so die Harmonie aller Kräfte anzubahnen, die das Ergebnis wahrer Bildung ist.

Treten, so gesehen, die Erziehungsanstalten als vollberechtigt ins Licht, so könnte man daran leicht wieder irre werden, wenn man die Bedenken vernimmt, die von verschiedenen zum Theil sehr achtbaren Seiten her (wir nennen z. B. A. H. Niemeyer, Grundſ. § 511, und K. v. Raumer, Gesch. der Pädag. III. S. 16 f.) vorgebracht werden. Hören wir und wägen wir sogleich die wichtigsten derselben.

2) Schatten- und Lichtseiten. Man nennt als Schattenseiten zunächst ihre äußere Unsicherheit, das Ephemere ihrer Existenz. Diese kann aber einerseits natürliche Folge ihres Princips sein. Wenn die pädagogisch-didaktische Idee, für welche eine Erziehungsanstalt eingetreten, sich geltend gemacht und das Bewährte und Ausführbare den Weg auch in die öffentlichen Schulen gefunden hat, wenn den Mängeln und Einseitigkeiten der öffentlichen Lehranstalten, gegen welche die Privatanstalt thatsächlich protestirte, abgeholfen ist, so hat diese ihre Aufgabe in der Hauptsache gelöst; sie stirbt ab. Aber war denn in diesem Falle das Ziel einer solchen Anstalt ein anderes, als — sich entbehrlich zu machen? Ihr Tod ist ihr Triumph, ihre Auflösung ihre Verklärung. Wer so stirbt, der stirbt wohl! Stetten im Remsthal z. B., das im Jahr 1831 namentlich im Sinne Klumpp's (Die gelehrten Schulen nach den Grundſ. des wahren Humanismus Stuttg. 1829) für den Realismus dem einseitig humanistischen Princip gegenüber in die Schranken trat, löste sich nach 22jähriger Arbeit auf, als die wesentlichen Elemente des Realismus in die öffentlichen Gelehrtenschulen Württembergs, in den Lehrplan der Gymnasien aufgenommen und vielfach Realschulen den Lateinschulen Württembergs an die Seite getreten waren.

Jene Unsicherheit ist aber auch Folge ihres privaten Charakters; auch wenn sie ihre Aufgabe noch weit nicht gelöst haben, sagt man, hängt das Schwert immer über ihrem Haupte. Jedes Wanken des Vertrauens von Seiten des Publicums, jede Aenderung in der Person des Gründers oder Leiters kann für ihre Existenz kritisch werden. Ist wahr. Aber diese Abhängigkeit vom Vertrauen des Publicums ist auch ein Sporn, durch tüchtige Leistungen diese Lebensbedingung sich zu wahren, während die öffentliche Schule im Bewußtsein ihrer gesicherten Existenz dieses zwar nicht ideale, aber — wie die Menschen sind — doch nicht unkräftige Mittel, wacker zu bleiben, entbehrt. Und was den Wechsel der leitenden Person betrifft, so steht und fällt allerdings gar manche Anstalt mit dem Mann, der so zu sagen ihre Seele gewesen. Aber was ists drum, ob auch die Anstalt sammt dem Mann stirbt? Hat sie wahres Leben in sich gehabt, so ist das nicht verloren. Epaminondas sprach sein „satis vixi!“ — und doch lebt er. Hatte sie kein wahres Leben in sich, dann sterbe was sterben soll; besser Tod als Scheinleben. — Auch öffentliche Anstalten sind übrigens nicht unempfindlich für solche Wechselfälle; nur haben sie allerdings in ihrer Stellung das Privilegium, daß je und je auch unter einem sterbenden Kaiser das Pferd, wie einst Rudolph's auf dem Wege nach Speyer, fortgeht.

Bedenklicher wäre die Sache, wenn in der Stellung des Directors selbst ein innerer Widerspruch läge, wie behauptet wird. Der Director soll, sagt man, Hausvater, Schulrector und Lehrer zugleich sein, aber von diesen Aemtern tritt eines dem andern nicht selten in den Weg. Zudem lauft es nach Raumer (III. 16) mit seiner Meinung, Hausvater zu sein, vielfach auf eine Selbsttäuschung hinaus. Er soll Hausvater sein und er muß seine Kinder als Masse behandeln; „welcher Vater behandelt aber seine Kinder als Eine Masse?“ und dem Rector wird von

allen Seiten dreinregiert, von Lehrern, Eltern, Zöglingen rc. — Je nun, die Vereinigung hat ihre Schwierigkeiten, wie jedes Scepters Führung; aber wo der Mann mit dem Scepter glaubt und versteht, was Matth. 20, 25—28 geschrieben steht, da hat es doch mit der Collision der beiden Scepter keine so große Gefahr. Und was das Massenregiment betrifft, so behandelt freilich kein Vater seine Kinder als Masse, — weil sie das nicht sind. Könnten sie das sein, wären sie das, er würde und müßte es thun, so gewiß als ein Anstaltsdirector es thut (cum grano salis natürlich!), und dann sicherlich nicht zum Schaden derselben. Man darf eine Familie nicht als Masse und eine Masse nicht als Familie behandeln. Jedem das Seine. Der Richter Abdon (Richt. 12, 13. 14) hatte 40 Söhne und 30 Neffen, die auf 70 Eselsfüllen ritten; da wird es auch in der Familie nicht ohne einiges Massenregiment abgegangen sein. Schreiber dieses kennt das Kreuz, zu dem jene beiden Scepter sich oft gestalten; aber Kreuz ist (nach Hamann) auch ein Stern, nur ohne Strahlen, und leuchtet doch manchem zum Leben. Wohl ist ein Institutsdirector ein „Tag und Nacht geplagter Mann;" aber „Ubi onus ibi sonus," steht an einer Nürnberger Uhr.

„Aber die Lehrer, die Gehülfen im Erziehamte! Sind sie nicht in Erziehungsanstalten meist junge Männer? Kann bei ihrem Mangel an Erfahrung, wie er häufig ist, kann bei ihrem häufigen Wechsel etwas gediegenes herauskommen?" — Es ist wahr, sie sind meist junge Männer, die häufig in der Anstalt erst ihre Lehr- und Erziehschule machen, und das Verlangen nach festem Amt und eigenem Heerde ruft sie häufig nach wenigen Jahren wieder ab. Aber gegenüber dem Mangel an Erfahrung, Uebung und Reife steht bei ihnen die frische Liebe zu dem in der Regel doch freiwillig gewählten Berufe, der noch ungebeugte Muth, und wenn nur das conservative Element außer durch den Director auch durch einige ständigere Lehrer, durch regelmäßige öftere Conferenzen des Lehrercollegiums rc. vertreten, und so eine feste Tradition gewahrt ist, so dürfte es für einen fähigen und willigen jungen Mann von wissenschaftlicher Bildung nicht so schwer sein, in kurzer Zeit sich zurecht zu finden. Die Arbeit in und außer den Lehrstunden ist freilich für den gewissenhaften Lehrer keine geringe; aber dafür bieten auch einige an einer guten Erziehungsanstalt verlebte Jahre eine Gelegenheit zu Lebenserfahrungen und eine Uebung in Kräften und Tugenden, die für den praktischen Beruf der späteren Zeit leicht mehr austragen dürften, als ein ruhiges Sitzen auf der Studirstube, und es dürfte das kein geringer nebenbeilaufender Dienst sein, den die Privaterziehungsanstalten mittelbar der Kirche und Schule leisten, daß sie so Uebungsstätten und Seminare für künftige Prediger, Seelsorger und öffentliche Lehrer werden. — Was aber den viel berufenen häufigen Wechsel der Lehrer betrifft, so ist dieser bei einer soliden Anstalt nicht einmal so häufig, als man meint. Er ist aber überhaupt an sich kein so großes Uebel, als gewöhnlich angenommen wird, wenigstens kein größeres als deren Unveränderlichkeit. Manchem Schüler wäre durch einen Lehrerwechsel geholfen gewesen, während er bei dem ungeliebten, ungeachteten, ihm irgendwie widrig gewordenen Lehrer, dergleichen in Privatinstituten leichter zu entfernen sind, als an öffentlichen Schulen, erstarrte und verkam. Es ist an sich nicht hinderlich, sondern eher förderlich für die Bildung von Geist und Charakter der männlichen Jugend, daß sie mehrseitig angesprochen werde und daß mancherlei Gaben auf sie wirken. Zudem beruht die Meinung, daß die Privatinstitute in dieser Beziehung den öffentlichen Anstalten gegenüber so gar sehr im Schatten stünden, auf einer optischen Täuschung. Die Lehrer an einer öffentlichen Schule sind stationär; aber die Schüler wechseln die Classen und wandeln von einem Lehrer zum andern. *) Man nehme nun die Sache ptolemäisch oder kopernikanisch, es geht ohne Lehrer-, resp. Schülerwechsel nicht ab. Der Schüler eines vollständigen württemberg. Gymnasiums genießt, wenns gut geht, in 10 Jahren den Unter-

*) Das gilt auch von der Privatanstalt und hängt auch bei ihr insgemein mit dem Grad der Frequenz zusammen. D. Red.

richt von 10 Hauptlehrern, die Nebenlehrer ungerechnet, wo nicht die Band I. S. 790 Anm. angedeutete Einrichtung getroffen ist; in der Anstalt Stetten konnte, da die untersten und obersten Classen wegen geringerer Schülerzahl in Abtheilungen mit mehreren Jahrescursen — und nicht zu ihrem Schaden — zusammengezogen waren, ein Zögling vom 8. bis 18. Lebensjahre mit 6 Hauptlehrern durchkommen.

Auch auf die enge Verbindung weist man hin, in der die Lehrer einer Erziehungsanstalt mit den Zöglingen stehen, und die dem scharfen jungen Auge die Ausspähung ihrer Schwächen leichter ermögliche. — Auch das ist richtig; aber es bedarf für dieses Auge nicht einmal einer so engen Verbindung, wie manche Erfahrung aus öffentlichen Schulen sattsam beweist. Andererseits hat es mit der Erlauschung von Schwächen am Lehrer und Erzieher keine große Gefahr, wenn nur der Kern desselben ein gediegener und wahrhaft achtungswerther ist. Die Jugend hat bei all ihrem feinen Organ für die Schwächen ihrer Vorgesetzten doch auch ein feines Sensorium für wahre Liebe zu ihr. Ein persönlich tüchtiger Charakter wird in demselben Maße tiefer, ziehender, nachhaltiger auf seine Zöglinge wirken, als sie ihm auch äußerlich näher stehen und so Zeugen auch seines Lebens außer der Schule sein können. So hat man schon Sinn für äußere Ordnung, für das ästhetisch Schöne, für Natur, für fleißige Zeitbenützung, Strenge gegen sich selbst rc. vom erziehenden Lehrer ohne viel Worte bloß durch Anschauung seines Privatlebens auf die ihm näher verbundenen Knaben oder Jünglinge übergehen sehen. Vater und Mutter haben oft auch ihre Schwächen, ihre Kinder sind dafür nicht blind, und doch wird wahre Liebe und Achtung dadurch nicht gehindert.

Man weist aber, um verschiedene minder gewichtige Einwürfe zu übergehen, auch auf das Personale der Zöglinge hin, auf das Zufällige und Künstliche einer so großen Anstaltsfamilie, die nach jeder Seite hin im Gegensatze zu einer gottgeordneten, naturwüchsigen Familie stehe. Der Hausvater, sagt man, und die Hausmutter sind den Anstaltskindern von Haus aus fremd, und diese sich selbst untereinander. Sie kommen aus verschiedenen Kreisen des bürgerlichen Lebens und sind aus eben so verschiedenen geistigen und sittlichen Atmosphären heraus zusammengewürfelt, dazu in einer Anzahl, welche eine gewisse kasernenartige Vertheilung und Ordnung nöthig macht. Ueberdies entbehrt diese große Kinderschaar im Erziehungshause absichtlich auch der Mischung der Geschlechter, welche in der natürlichen Familie bei Brüdern und Schwestern so wohlthätig, bald mildernd bald härtend, wirkt. Die Künstlichkeit steht dieser Anstaltsfamilie allenthalben angeschrieben! — Allein ein Lebensverhältnis ist darum noch nicht verwerflich, daß es nicht ein natürlich gewachsenes, sondern ein künstliches ist. Eine wohlgeordnete Erziehungsanstalt wird sich der Familie möglichst annähern, sie wird ihre Zöglinge nach Alter, nach geistigen und sittlichen Bedürfnissen abtheilen und gliedern, sie wird aus dem Haufen leichter überseh- und leitbare Häuflein machen; will sie aber dem Kinde die Familie wirklich ersetzen, so wird sie immer zu kurz kommen. Begiebt sie sich des Anspruchs, sein zu wollen, was sie nun einmal ihrer Natur nach nicht ist, will sie nichts anderes sein, als sie sein kann, eine künstliche d. h. dennoch eine nach den Grundsätzen wahrer Jugendbildung geordnete und möglichst zweckgemäß bemessene menschliche Veranstaltung, wie sie ja jede Schule in ihrer Art auch ist, so hat sie dazu nicht nur ein Recht, sondern ihrerseits sogar Vortheile in der Hand, welche die natürliche Familie mehr oder weniger entbehrt. In dieser sind die Kinder im Grunde Nebenpersonen; sie müßen vieles sehen, hören, sich in vieles schicken, was für sie eigentlich nicht paßt, manchmal offenbar nachtheilig wirkt. In der Anstalt sind die Kinder die Hauptpersonen, um deren willen das Haus und alles in demselben vorhanden ist. So wird denn auch alles, Arbeit und Spiel, Geistiges und Leibliches, die ganze Tages- und Nachtordnung rc. auf sie berechnet sein. Dessenungeachtet sorge man nicht, daß es dadurch den Anstaltskindern zu gut werde und daß ihnen das Salz der Selbstverleugnung, der Demüthigung und Unterordnung unter ein höheres Ganzes, wie das Heimathaus es bietet, fehle.

Für dieses Salz ist eben durch die Künstlichkeit des ganzen Anstaltsorganismus wieder reichlich gesorgt. Da muß alles nach der Uhr, in fester Ordnung, so zu sagen, nach dem Takt geschehen, was sich im Heimathause mehr im recitativischen Tempo treiben läßt. Für Söhne, für künftige Männer bietet solch ein Anstaltsleben eine Gelegenheit zur Uebung von sehr werthvollen Eigenschaften: Ordnung, Pünctlichkeit, Gehorsam, Unterordnung unter das Gesetz, Verleugnung von Bequemlichkeiten um höherer Rücksichten willen, körperliche Abhärtung 2c. Werden aber nicht die Gemüther der Knaben und Jünglinge durch die Entfernung aus ihrem Heimathause den zarteren Empfindungen der Eltern- und Geschwisterliebe entfremdet? — Nichts weniger als das. Der Knabe schon, so gerne er bei Eltern und Geschwistern sein mag, hat doch einen merkwürdigen Trieb aus dem Elternhause hinaus. Wo ist ein gesunder, echter Knabe, der sich nicht, wenn auch mit Zittern, freute auf die Zeit, wo er das warme Nest des Vaterhauses verlassen soll? Es treibt ihn hinaus in das unbekannte Leben; aber er blickt nun von draußen nur mit um so größerer Innigkeit nach dem Kreise des lieben Heimathauses zurück. Am Entbehren desselben erkennt er erst seinen Werth, und nun ohne die mannigfachen liebenden Handreichungen von Eltern und Verwandten wird er erst recht erkenntlich für sie werden. Wie freut ihn jeder Brief aus der Heimat, jeder Besuch von da! Wie zählt er die Wochen, die Tage und Stunden, bis er seine Lieben wieder sehen darf! Wer je so ein Anstaltsvölklein hat sich in die Vacanz rüsten und in sie hat ausziehen sehen, der lacht der Sorge, die Anstalt mache kalt für die Heimat. Und trotz dem jubelnden Auszuge nach der lieben Heimat hat Schreiber dieses seine Zöglinge in der Regel nach einigen Wochen immer wieder fröhlich in ihre Anstalt zurückkehren sehen *).

Bedenklicher als alle diese genannten Bedenken dürfte die ökonomische Abhängigkeit der meisten Privaterziehungsanstalten sein; denn sie kann allerlei wesentliche Uebelstände herbeiführen. Frequenz der Zöglinge bedingt den ökonomischen Wohlstand der Anstalt und mittelbar auch die Tüchtigkeit ihrer Leistungen; und doch tritt eine zu große Zahl der Zöglinge der gehörigen pädagogischen Berücksichtigung der einzelnen wieder in den Weg. Gunst des Publicums aber, Zufriedenheit der Eltern und Zöglinge wirken auf die Frequenz, und daraus ergeben sich oft sehr versuchliche Collisionen in Beziehung auf den Lehrplan, auf Aufnahme, Behandlung oder Entlassung der Zöglinge 2c. Ein festes Widerstreben gegen windige Forderungen des Zeitgeistes oder unpädagogische Zumuthungen der Eltern, ein energisches Eingreifen gegen eingerissene Uebelstände 2c. hat schon manche Anstalt mit Entvölkerung bedroht. Das ökonomische Interesse, zunächst nur als Interesse der Selbsterhaltung genommen, drängt leicht über manche Skrupel bei Aufnahme wenig begabter oder ungenügend vorbereiteter Knaben und Jünglinge hinüber, die dann den anderen zu Hemmschuhen werden. An verzogenen Jungen, an denen die Zucht des Vaters und der öffentlichen Schule erlegen, soll das Institut ein Meisterstück machen; je und je sind es gar sittlich angefressene Individuen, deren Einfluß bei dem engeren Zusammensein mit anderen Zöglingen um so nachtheiliger zu wirken vermag u. dgl. — Das sind keine eingebildeten Gefahren. Sie sind nicht leicht zu nehmen: aber manche lassen sich mit der rechten Weisheit von oben beseitigen oder wenigstens vermindern. Ist der Director, er sei nun selbst Eigenthümer der Anstalt oder Bevollmächtigter, sich seiner Pflichten vor Gott und Menschen bewußt, weiß er sich als Diener des Herrn an der ihm vertrauten Jugend, so wird ihm auch zur rechten Zeit immer die nöthige Weisheit werden, an den Klippen vorbeizukommen. Die größere Freiheit und Elasticität der Privatanstalt macht die Aufnahme und zweckmäßige Ein-

*) Dennoch aber bleibt es zu bedauern, wenn ein Knabe aus den im Obigen angegebenen Gründen zu frühe die Familie verlassen muß, in der sein Gemüthsleben nach Gottes Einrichtung seine Pflege finden sollte; die Güter, die er durch das Vermissen erst recht schätzen lernt, sollte er fortwährend genießen, um ihren stillwirkenden Einfluß zu erfahren; vgl. unten S. 285. D. Red.

reihung auch Schwacher und Versäumter ohne wesentliche Beeinträchtigung der übrigen Zöglinge viel leichter als bei öffentlichen Anstalten mit ihrer starreren Form. Bei manchen desperaten Individuen hat nur der rechte Mann, die rechte feste Zucht und Ordnung gefehlt. In einer wohl-, namentlich christlich geordneten Anstalt giebt sich manches von selbst, was keine Desperationscur im elterlichen Hause zu erzwingen vermochte. Schreiber dieses könnte mehr als ein Beispiel dafür anführen. Selbst sittlich ungeordnete Zöglinge sind nicht ohne weiteres als Schaden für ein Erziehungshaus anzusehen; sie helfen mit erziehen; sie wecken bei anderen Wachsamkeit, brüderliche Theilnahme, Fürbitte ꝛc., üben in Geduld, tragender Liebe, dienen zum Beispiel ꝛc. Auch den mit Recht gefürchteten „heimlichen Sünden" leisten Erziehungsanstalten nicht nothwendig mehr Vorschub als öffentliche Schule oder Familie; im Gegentheil dürfte die Anstalt bei gehöriger Aufmerksamkeit, bei passender Warnung, vorsichtig genug, um nicht zu reizen, deutlich genug, um nicht misverstanden zu werden, und bei väterlich seelsorgender Berathung der Unreinen in der That mehr Garantieen für Bewahrung oder Heilung bieten, als öffentliche Schule und Haus *). Schon das seltene Alleinsein der Einzelnen wirkt vielfach bewahrend. Auch der erfahrene Niemeyer sagt in dieser Beziehung: „die meisten kommen verdorben auf die Schulen, so oft sie auch die Eltern für unverdorben ausgeben. Doch kann man ihnen auf guten Erziehungsanstalten besser beikommen und sie schärfer beobachten als bei der häuslichen Erziehung." — Wo aber ein schonungsloses: Haue ihn ab! hingehört, da wird der gewissenhafte Mann nicht rechnen.

Was in dem Obigen zu Gunsten der Erziehungsanstalten gesagt worden ist, ruht freilich alles auf der Voraussetzung, daß es den unternehmenden Personen wahrhaftig um eine Idee, um das Wohl der zu bildenden Jugend zu thun sei und daß der mit der Ausführung dieser Idee betraute Mann (Director) für seine hohe Aufgabe innerlich und äußerlich, nach Geist und Herz, nach Seel und Leib begabt und berufen sei. Der Unberufene, der nicht im Namen Gottes sich gesetzt wüßte, bleibe davon! Eine Erziehungsanstalt ist eine Sache von großer Verantwortlichkeit. Ein Fabrikgeschäft von 100,000 Gulden Werth ist dagegen eine Kleinigkeit. Würde sie aber gar selbst wie ein Fabrikgeschäft getrieben, wie eine Speculation, da man in Erziehung „macht," so wäre sie schon gerichtet. — Fügen wir zu der nothwendigen Bedingung eines in jeder Beziehung tüchtigen Directors, der auch tüchtige Gehülfen zu gewinnen, zu bilden und zu benützen weiß, noch die billigen Bedingungen einer günstigen Lage, wo möglich nicht in einer Stadt, einer passenden, die zweckmäßige Gliederung der Zöglinge ermöglichenden Localität und, wo möglich, eines soliden ökonomischen Hintergrundes, der ein genügendes Gegengewicht gegen etwa vorübergehende finanzielle Schwankungen böte, so dürfte das genügen, den Privaterziehungsanstalten ihren Platz neben den öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten zu sichern. Beide haben ihre eigenthümlichen Vortheile und Mängel. Ein für die Bedürfniße unserer Zeit wohlbemessener Schulorganismus wird auch für die Privaterziehungsanstalten Raum haben. — Der Staat stelle an die Zöglinge derselben in Prüfungsfällen die gleichen Forderungen, wie an die Zöglinge der öffentlichen Anstalten. Die Maturität betreffend müßen sie und — die Erfahrung beweist es — können sie mit den öffentlichen Schulen gleichen Schritt halten; was sie neben diesem noch besonderes haben an geistiger, gemüthlicher, leiblicher Bildung und Gewöhnung, ist ihr Guthaben. Der Staat handhabe auch über sie sein Aufsichtsrecht, ne quid detrimenti capiat respublica; im übrigen: Videant parentes! — Er lasse ihnen ihr Lebenselement: ihre Unabhängigkeit, lege ihnen keine Schwierigkeiten in den Weg, sondern reiche eher fördernd die Hand. Sie haben den öffentlichen Schulen schon wichtige Dienste gethan, viele treue Eltern zum Danke verpflichtet, dem Vaterlande manchen tüchtigen Mann geliefert, sich bei vielen ihrer Zöglinge ein unvergängliches Denkmal

*) In dem Falle nämlich, wenn diese es an der „väterlich seelsorgenden Berathung" ꝛc. fehlen lassen. D. Red.

liebender Erinnerung gesetzt, und werden das auch ferner um so sicherer thun, je mehr ihre gesammte Thätigkeit in dem Grunde christlicher Wahrheit und Liebe wurzelt. *)

Strebel.

Erziehungskunst. Wäre die Erziehung nichts anderes als Abrichtung (s. d. Art.), so würde von einer Kunst der Erziehung nicht die Rede sein können. Sie wäre dann eine rein handwerksmäßige, durch Nachmachen und glückliches Finden sich fortsetzende Beschäftigung, welche durch eine Summe von Fertigkeiten einen willkürlichen Zweck zu erreichen suchte. Aber vor allem ist der Zweck der Erziehung nicht in die Willkür des Erziehers gestellt, er ist vielmehr das Ideal der Persönlichkeit, welches in Christus am vollkommensten auf menschliche Weise realisirt wurde und als Musterbild unvermeidlich allem Wollen und Handeln vorschwebt. Dieses Ideal hat der Erzieher in die geistige, allerdings ihren eigenen Gesetzen unterworfene Natur des Zöglings, so weit sie es verstattet, hineinzutragen,**) um ihr durch Umwandlung nach dem Ideale einen selbstständigen Werth zu verleihen und dadurch das Wohlgefallen Gottes wie jedes unparteiischen Zuschauers zu verschaffen. Die Erziehung hat also wie jede Kunst ein ideales, unmittelbar werthvolles Element in einen natürlich gegebenen Stoff zu legen, und diesen dadurch so umzugestalten, daß er ein Gegenstand des absoluten Wohlgefallens werde, was er an sich nicht ist. Sie hat sich auch dabei, wie wiederum jede andere Kunst, der natürlichen Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit des Stoffes anzubequemen, und diesen so zu behandeln, wie es die in ihm liegende Nothwendigkeit, die von psychologischer Art ist, verlangt, wenn der Zweck, daß Christus in dem Zögling eine bestimmte Gestalt gewinne, erreicht werden soll. Darum ist die Erziehung selbst eine Kunst.

Von der Erziehungskunst ist die Unterrichtskunst ein Theil, und zwar der wichtigste Theil nach der Meinung derjenigen Theoretiker, die wie Herbart überzeugt sind, daß bei der Erziehung der Unterricht überwiegen muß. Der ächte Erziehungskünstler aber zeichnet sich theils durch die von der Wissenschaft prädisponirte Stimmung aus, mit der er erzieht, theils durch den Erziehungstakt, der mit Rücksicht auf eine begünstigende Individualität Erziehungstalent heißt, und der bei der Ausübung der Erziehung so entsteht, wie jede Fertigkeit durch fortgesetzte Uebung sich bildet. Der Takt giebt dem Erzieher die Raschheit, Leichtigkeit und Sicherheit des Handelns, und seine Richtigkeit, wegen welcher er im Unterschiede von dem falschen und werthlosen Takte der Routine als gebildeter rationaler Takt bezeichnet wird, wird ihm durch die Stimmung verbürgt, weil diese durch die Wissenschaft vorbereitet ist. Sie wird durch eine hingebende, tief eindringende Beschäftigung mit den wissenschaftlichen Grundsätzen erzeugt, und giebt sich durch den warmen Entschluß kund, diesen Grundsätzen gemäß in der Praxis zu handeln, und von ihnen nicht aus Nachläßigkeit oder Trägheit, sondern erst dann abzulassen, nachdem ihre Unhaltbarkeit dargethan ist. Ist der Erzieher von einer solchen Stimmung erfüllt und verbindet sich damit bei ihm der Takt, so bedarf er in der Praxis nicht zahlloser Vorschriften für die concreten Fälle, wie sie auch jeder andere Künstler leicht entbehrt. Er kann diese Fälle, um sie richtig zu beurtheilen und zu behandeln, nur nach ihrem Gesammteindrucke auffassen, und er braucht sich nicht erst die allgemeinen Grundsätze ins Bewußtsein zurückzurufen, welchen er sie unterzuordnen hat, wie gleichfalls jeder andere Künstler ohne Reflexion die theoretischen Grundsätze richtig zur Anwendung bringt. Seine Leistungen dienen selbst zur Ergänzung und Erweiterung der Theorie, wie es gleichfalls auch bei andern ächten Kunstleistungen der Fall ist.

Nun bedarf wohl der Takt des Erziehers keiner Vorbildung, weil er gerade durch

*) Der obige Artikel legt in die beiden Wagschalen (Institut — Familie und öffentliche Schule) nicht durchaus gleiche Gewichte, in der Hinsicht mit Recht, als er die Berechtigung der Privaterziehungsanstalten vorzugsweise auf die nicht normale Beschaffenheit der Familie und der öffentlichen Schule gründet. Vgl. den Art. Instituts- und Familienerziehung. D. Red.

**) Eine abweichende Ansicht wird in dem Art. Bildung I. S. 666 ausgesprochen.

D. Verf.

das Handeln selbst entsteht. Wohl aber bedarf seine künstlerische Stimmung einer sorgfältigen Vorbildung, wenn die Erziehung nicht im großen gleich einer handwerksmäßigen Beschäftigung der Roheit einer gedankenlosen, völlig irrationalen Praxis und bloßer Routine anheimfallen soll. In der That wird die Kunst der Erziehung immer nur in vereinzelten Mustern hervortreten, so lange nicht dem weiblichen Geschlechte und den verschiedenen Classen der Lehrer allgemein eine theoretisch-pädagogische Vorbildung zu Theil wird, welche sich mit gründlich methodischer Anwendung verbindet. Angeregt von Pestalozzi haben in neuerer Zeit bei dem weiblichen Geschlecht Fröbel und Fölsing eine solche Vorbildung vor Augen gehabt, und für die Lehrer an den Volksschulen erstreben sie besondere Lehrerseminarien. Aber Kunstanstalten für höhere Lehrerbildung, die auch für jene Veranstaltungen erst die nöthige Anzahl wahrhaft künstlerisch durchgebildeter Lehrer schaffen würden, sind noch immer das dringendste Bedürfnis. So lange dieses Bedürfnis keine ausreichende Befriedigung gefunden hat, ist die Erziehungskunst weit mehr ein nothwendiges Postulat einer Theorie, welche einer glücklicheren Zukunft für die Erziehung vorzuarbeiten sucht, jedoch ohne die Unterstützung der höheren Kunstanstalten sich selbst nicht genug durchzubilden vermag, als eine Erscheinung des wirklichen Lebens, und die wirkliche Erziehung wird ebenso lange durchgehends dem Handwerk nahe stehen; denn auch dadurch unterscheidet sich der wahre Künstler vom Handwerker, daß jener ohne theoretisch-praktische Vorbildung für sein Fach und die dadurch zu gewinnende künstlerische Stimmung sich nicht ausbilden kann, während dieser schon durch Nachmachen, blindes Versuchen und das glückliche Finden einzelner Vortheile, sowie durch den Takt bloßer Routine zu seinem Ziele gelangt. In Betreff der hier geforderten höheren Kunstanstalten s. Brzoska, die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung, Leipzig 1836.*) **T. Ziller.**

Erziehungsperioden, s. Altersstufen.

Erziehungspflicht und -recht. Unter Voraussetzung der ethischen Thatsache, daß jede Pflicht zum Rechte wird, und die Ausübung jedes Rechtes sich zur Pflicht gestaltet, kann doch von Erziehungspflicht und -recht in einem zwiefachen Sinne geredet werden, insofern dabei entweder an den Anspruch der Unmündigen, erzogen zu werden und an die Pflicht derselben, sich erziehen zu lassen, oder an die Berechtigung der Mündigen, auf jene erziehend einzuwirken, und an ihre Pflicht, dieses auch wirklich und in der rechten Weise zu thun, gedacht wird. Eben weil die Mündigen die Pflicht haben, die Erziehung der Unmündigen zu leiten, haben diese das Recht, erzogen zu werden, und eben dem Rechte der Mündigen, das heranwachsende Geschlecht zur Bildung des erwachsenen heraufzuziehen, entspricht die Pflicht der Jugend, diesen Einwirkungen mit Empfänglichkeit entgegen zu kommen.

Der Grund dieser gegenseitigen Pflichten und Rechte liegt in der *sittlichen Nothwendigkeit* der Erziehung und diese selbst ruht auf dem Verhältnis des Individuums zur Menschheit. Wie verschiedenartig auch der Zweck der Erziehung und das Wesen der menschlichen Bildung aufgefaßt worden ist, immer hat man erkannt, daß das Individuum seine Bestimmung nur als Glied des Ganzen erreichen könne. Darum haben alle sittlichen Organismen, die Familie, die Gemeinde, der Staat, die Kirche, ja die ganze Menschheit an der Erziehung des Individuums ein Interesse; darum hat auch

*) Vgl. die ausführlichere Erörterung dieses Begriffs, der hier, um nicht in andere Artikel überzugreifen, nur von seiner formalen Seite zu betrachten war, bei Waitz (Päd. § 2). Es versteht sich übrigens von selbst, daß Erziehungskunst im obigen Sinne nur von Gebildeten erstrebt werden kann; die Bauersfrau, die ihre Kinder schlicht und recht erzieht und keine andere Theorie hat, als die überlieferte Sitte, Gottes Wort und ihren gesunden Menschenverstand, keine andere Triebfeder, als die von Gott in ihr Herz gelegte Liebe und Treue, wird sich mit ihren Erziehungsresultaten neben dem tüchtigsten theoretisch gebildeten Erzieher aus den höheren Ständen immerhin sehen lassen können. Vgl. auch die etwas abweichende Ansicht in dem Art. Erziehungstakt und den Art. Pädagogische Erfahrung, ferner den Art. Erziehung S. 259. **D. Red.**

überall, wo sich das Zusammenleben der Menschen über den bloß natürlichen Zustand zum sittlichen erhoben hat, auch die Gesetzgebung der Staaten, das Recht der Jugend auf Erziehung und die sittliche Nothwendigkeit dieser für das Bestehen und die Förderung des Staatslebens selbst anerkennend, für die Erziehung der Jugend Sorge getragen, freilich in verschiedener Weise je nach dem Standpuncte der sittlichen Entwicklung. Denn die Aufgabe des Einzelnen kann nur verstanden werden aus der Aufgabe der Menschheit überhaupt, und das Individuum soll eben in sich das Ideal der Menschheit darstellen. Auch das engere Beisammenleben im Staate und die daraus erwachsene höhere Civilisation vermochte an sich noch nicht, wie Schwarz (Lehrb. der Erz. und des Unterr. I. 13) annimmt, die Nothwendigkeit der Erziehung in ihrer ganzen Tiefe zur Erkenntnis zu bringen. Erst in dem Christenthume fand das Recht der Persönlichkeit seine volle Anerkennung und es fand sie darum, weil das Christenthum die allgemeine Erlösungsbedürftigkeit und Erlösungsfähigkeit aller Menschen aussprach und die „pädagogische Aufgabe, im Dienste des göttlichen Gesetzes die individuelle Eigenthümlichkeit zur reichsten und kräftigsten Entwicklung zu führen, zuerst in ihrem ganzen Umfange erkannte und auf die ganze Menschheit bezog.“ (G. Baur, Erziehungslehre S. 6—9 und S. 37—39). Die Einwürfe gegen die Nothwendigkeit der Erziehung, welche davon ausgehen, daß durch eine absichtliche Einwirkung auf Unmündige die persönliche Freiheit verletzt werde, oder davon, daß eine Nöthigung zu sittlichen Entscheidungen erst dann einen Werth haben könne, wenn das moralische Urtheil über die Bedeutung dieser Entscheidungen vorhanden sei, treffen die Sache nicht, weil auf der einen Seite jede vernünftige Erziehung den Menschen gerade zur wahren Freiheit, die der Einzelne aus sich selbst gar nicht erlangen könnte, führen will, aber auf der andern Seite das sittliche Urtheil, wo es vorhanden ist, schon eine sittliche Bildung und also Erziehung voraussetzt. Ausführlich ist auf die Widerlegung dieser Einwürfe eingegangen Gräfe in seiner „Allg. Pädagogik“ S. 405 f. (vgl. d. Art. Erziehung). Die Nothwendigkeit der Erziehung, der leiblichen, intellectuellen und moralischen, ist aber auch schon in der natürlichen Entwicklung des Kindes gesetzt, denn kein anderes Wesen der Erde tritt in so absoluter Hülfslosigkeit ins Leben, ist an die körperliche und geistige Pflege der Erwachsenen so sehr gewiesen und erlangt seine Selbständigkeit so spät, als der Mensch. Diesen äußern Forderungen der Natur entspricht, wie Hegel bemerkt, das in den Kindern lebende Gefühl, in welchem sich die Nothwendigkeit der Erziehung ihnen selbst ankündigt, das Gefühl, so, wie sie sind, unbefriedigt zu sein, der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch, groß zu werden. Auf dem Grunde dieses Gefühles ruhet die Erziehungsfähigkeit des Menschen, die ein Vorzug der Menschheit ist, auf ihr das Recht des Kindes, erzogen zu werden, und die Pflicht, sich den Einwirkungen der Erziehenden zu eröffnen, der Gehorsam.

Wenn wir bei den Ausdrücken Erziehungspflicht und -recht nach dem üblichen Sprachgebrauche zunächst an das Recht und die Pflicht der Mündigen, die Erziehung der Unmündigen zu leiten, denken, so hat dies seinen Grund darin, daß der ganze Inhalt dieses Rechtes und dieser Pflicht nur in mündigen Personen gedankenmäßig entwickelt ist, während er sich in dem Kinde noch auf bloß instinctive und gefühlsmäßige Weise ankündigt. An sich ist der Inhalt des Rechtes und der Pflicht auf beiden Seiten natürlich derselbe. In dem Rechte der Mündigen auf die Erziehung der Unmündigen giebt es der natürlichen und sittlichen Lebensordnung gemäß eine organische Gliederung. Die ersten Träger dieses Rechtes und die nächsten Schuldner dieser Pflicht sind die Eltern. Sie sind lange Zeit hindurch die einzigen, und während der ganzen Periode der Erziehung die wichtigsten Erzieher des Kindes, deren Einfluß nach allen Seiten der Erziehung gleich mächtig ist (vgl. die Art. Erzieher, Familie). Durch sie zunächst wirken die allgemeineren sittlichen Organismen auf das Kind, und nur da, wo die Eltern entweder ihre Pflicht offenkundig versäumen oder nicht im Stande sind, sie auf ausreichende Weise

zu erfüllen, treten Staat und Kirche mit ihrem Rechte an dem Kinde, durch besondere Organe auf dasselbe einwirkend, ein. Wenigstens sollte es so sein. Aber es ist klar, daß zwischen dem, was der Buchstabe des Gesetzes in dieser Beziehung von den Eltern fordert, und zwischen der Idee dieses Rechtes und dieser Pflicht noch ein weiter, für schlaffe und indifferente Naturen sehr willkommener Spielraum besteht. Wie Schreber (Kallipädie S. 28 f.) richtig bemerkt, schieben viele Eltern fast die ganze Last und Verantwortlichkeit der Erziehung auf die Lehrer, entfernen die Kinder frühzeitig aus dem elterlichen Hause, um sie Pensionaten und Erziehungsanstalten vollständig zu übergeben und beruhigen ihr Gewissen damit, daß sie „keine Kosten scheuen." Immer ist es als ein großes Unglück anzusehen, wenn einem Kinde das elterliche Haus frühe verschlossen wird. Die Sittlichkeit muß auf unmittelbare Weise als Empfindung in das Kind gepflanzt werden, und die Familie ist die einzige Stätte, wo dieses naturgemäß möglich ist (vgl. Hegel's Werke VIII. 232 und XVI. 171). Denn hier ruht das ganze Leben auf rein persönlichen Verhältnissen, auf der Empfindung, auf der Liebe, auf dem natürlichen Glauben und Zutrauen. „Es ist nicht das Band einer Sache, sondern das natürliche Band des Blutes; das Kind gilt hier darum, weil es das Kind ist. Anderwärts in der Welt gilt der Mensch durch das, was er leistet, es wird ihm wenig aus Liebe und um der Liebe willen; es gilt die Sache und nicht die Person, nicht die Empfindung." Soll sich daher in dem Kinde die Unmittelbarkeit der Liebe entwickeln, soll seine sittliche Natur dereinst nicht in kalte Berechnung seines Verdienstes und der Verdienste anderer um ihn aufgehen, soll er der höchsten persönlichen Hingabe dereinst überhaupt fähig werden, so muß es in dem Elemente der Liebe erwachsen, und in den rein persönlichen Beziehungen des Familienlebens gemüthlich erstarken, um dann ins Leben einen unverlierbaren Fond persönlichen Vertrauens und Glaubens mitzunehmen. Und da die Schule nach dieser Seite die Mittelsphäre ist, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt, aus dem Elemente der Empfindung und der Neigung in das Element der Sache und des Gesetzes hinüberführt, so setzt eben die Schule das wirkliche Leben in der Familie voraus, gerade so, wie sie in jedem Augenblicke die wirkliche Welt des Staates und der Kirche voraussetzt. Das ist der Grund, warum Erziehungsanstalten und Pensionate dem Kinde immer etwas rauben, denn ihnen fehlt jene Ergänzung der Schule durch das eigene Familienleben. Wo daher Eltern aus Bequemlichkeit oder in Ueberschätzung derjenigen Hindernisse, die in ihrer Berufspflicht liegen, sich der eigenen Ausübung ihrer Erziehungspflichten entziehen, da fügen sie stets dem Kinde einen unersetzlichen Schaden zu (vgl. die Art. Erziehungsanstalten, Institutserziehung). Welchen Gewinn an Selbstveredlung sie selbst dadurch aufgeben, hat Schreber (a. a. O.) gut gezeigt. Auch das ist beherzigenswerth, was er über die Vertheilung der Erziehungspflichten zwischen den Ehegatten sagt. Der Mann hat den Erziehungsplan zu entwerfen, im Einverständnisse mit der Frau festzustellen und diese in der Ausübung ihrer Pflichten zu unterstützen. Die Hauptaufgabe der Mutter besteht neben der von Natur ihr ganz besonders überwiesenen Sorge für das körperliche Gedeihen des Kindes vornehmlich in der treuen Ausführung jenes Planes und in der Kunst, alle die tausend bunten Einzelheiten des Familienlebens mit den Hauptgrundsätzen des Erziehungsplanes in Einklang zu bringen. Daß Uebereinstimmung zwischen den Eltern die Grundbedingung des Gelingens ist, liegt auf der Hand (vgl. d. Art. Ehe S. 37). Es giebt Verhältnisse, in denen es zur sittlich-religiösen Pflicht der Ehegatten wird, schon vor der Schließung der Ehe sich über die Grundeinrichtung ihres Erziehungsplanes zu vereinigen. Wenn aber selbst unter den einfachsten und normalsten Verhältnissen so oft gegen die erste Vorschrift gefehlt wird, daß nicht nur jeder Streit über die Grundsätze der Erziehung, sondern auch schon der geringste Schein eines solchen Zwiespaltes zwischen den Gatten in Gegenwart der Kinder vermieden werden müße, so liegt darin ein beschämendes Zeugnis für den Grad sittlichen Ernstes und geistiger Cultur unserer Generation.

Was nun jene Bestimmungen des positiven Rechtes betrifft, durch welche die Gesetz-

gebung das Kind in seinem Menschenrechte und in denjenigen Rechten schützt, die ihm als Glied der staatlichen und kirchlichen Gemeinschaft zustehen, so hat Kirsch in seinem „deutschen Volksschulrecht“ diesem Punct (S. 37—42) einen besondern Abschnitt gewidmet und die wichtigsten Gesetzesstellen der in Deutschland geltenden Rechtsquellen wörtlich angeführt. Die Gesetze sprechen nicht nur die allgemeine Verbindlichkeit der Eltern, ihre Kinder zu erziehen, d. h. für ihr Leben und ihre Gesundheit zu sorgen, ihnen den anständigen Unterhalt zu verschaffen, ihre körperlichen und Geisteskräfte zu entwickeln und durch Unterricht in der Religion und in nützlichen Kenntnissen den Grund zu ihrer künftigen Wohlfahrt zu legen, bestimmt aus, sondern sie heben auch die wichtigsten Pflichten der Eltern im einzelnen hervor. Das österreichische allgem. bürgerl. Gesetzbuch (1. 3. 141) weist die Pflege des Körpers und der Gesundheit ihrer Kinder hauptsächlich der Mutter zu, das preußische Allgem. Landrecht (II. 2. 66—69) verpflichtet die Mutter im allgemeinen, ihr Kind selbst zu säugen. Die Pflicht, für den Unterhalt der Kinder zu sorgen, bis sie sich selbst ernähren können, wird in beiden Rechtsquellen vorzüglich dem Vater auferlegt; ihm steht nach dem Pr. A. L. R. II. 2. 74 auch die Anordnung der Art, wie das Kind erzogen werden soll, hauptsächlich zu. Die Pflicht der Eltern, ihren Kindern den nöthigen Unterricht in der Religion und in nützlichen Kenntnissen zu gewähren, wobei der Stand und die Verhältnisse der Eltern maßgebend sind, ihnen zu einer zweckmäßigen Niederlassung behülflich zu sein und ihr Vorhaben der Verehelichung zu berathen, ist ausgesprochen im preuß. A. L. R. II. 12. 43. II. 2. 75. II. 2. 108. II. 2. 119., im badischen L. R. 204. 1438 f. u. 1555; in der badischen Eheordnung 28. Insbesondere darf durch die Hülfe, welche Kinder den Eltern in deren Wirthschaft und Gewerbe zu leisten schuldig sind, ihnen die zu ihrem Unterrichte und Ausbildung nöthige Zeit nicht entzogen werden (Preuß. A. L. R. II. 2. 121 f.). Was die W a h l des B e r u f e s betrifft, so steht diese dem Vater zu. Widerspricht die Neigung des Kindes, so kann dasselbe nach dem österreich. A. B. G. 1. 3. 148 erst nach erreichter Mündigkeit, nach dem preuß. A. L. R. II. 2. 109—117 bereits nach zurückgelegtem 14. Jahre die Entscheidung des Gerichtes anrufen. Den Kindern wird in allen Gesetzbüchern die Pflicht des Gehorsams gegen ihre Eltern auferlegt. Ueber das Strafrecht der Eltern, wo dieser Gehorsam verweigert wird, über das Maß der körperlichen Züchtigung, der Einsperrung und anderer Zwangsmittel sprechen das österreich. B. G. I. 3. 145; das badische L. R. II. 376 u. 381 u. 382; das preuß. L. R. II. 2. 87 f. Ueber die Erziehung der unehelichen Kinder und der Kinder aus getrennten Ehen ist im preuß. A. L. R. II. 2. 592—665 und II. 2. 92—96, sowie im österreich. A. B. G. 1. 3. 142 f. die Rede. Wo die Eltern nicht im Stande sind, die Erziehung selbst zu leiten, oder wo sie ganz fehlen, da wird, abgesehen von der Verpflichtung der übrigen Mitglieder der Familie, für den Unterhalt und die Erziehung der Kinder zu sorgen (Pr. A. L. R. II. der ganze 3 Titel, vgl. badische Eheordnung 34, L. R. 206—207) dem Kinde ein Vormund bestellt (Pr. A. L. II. der ganze 18. Titel.). Vormünder sind Bevollmächtigte des Staates und die Organe desselben, durch welche die fehlenden Einwirkungen der Eltern ersetzt und das sittliche Interesse der Gesellschaft an der Erziehung des Kindes gewahrt werden soll. Daher kann sich niemand einer ihm aufgetragenen Vormundschaft entziehen, daher kann aber auch nur der, welcher seinen eigenen Angelegenheiten vorzustehen vermag — also kein Minderjähriger — und nur derjenige, von welchem nach seinen Lebensverhältnissen und seinen sittlichen Eigenschaften vorausgesetzt werden darf, daß er unbefangen, ohne selbstische Rücksichten und auf eine den Forderungen der Religion und Sittlichkeit entsprechende Weise sein Amt ausüben werde — also kein Verbrecher — kein offenkundig ruchlos Lebender — keiner der wegen Fahrläßigkeit als Vormund schon einmal abgesetzt worden, kein Schuldner oder Gläubiger des Kindes, keiner der in einem Kloster ein Ordensgelübde gethan hat, oder der einer anderen Religionspartei angehört, nach dem preuß. A. L. R. einem Kinde zum Vormunde gesetzt werden.

Was die Dauer der Erziehung betrifft, so hat die Natur für den Endpunct derselben keinen so bestimmten Anhalt gegeben, als für den Anfangspunct, und mit Recht sagt Gräfe (a. a. O. S. 424 f.) daß die Erziehung viele Anfangs- und Endpuncte habe. Wie schon die Alten indessen die Pädagogik von der Andragogik bestimmt unterschieden, so wird auch in unserer Gesetzgebung die volle väterliche Gewalt und Abhängigkeit der Kinder von den Eltern, die bis zur bürgerlichen Mündigkeit des Kindes reicht, von einer weiter reichenden auch durch die Majorennität nicht aufgehobenen und z. B. bei Schließung der Ehe sichtbar werdenden Wirksamkeit des elterlichen Einflusses unterschieden. Die selbständige Betreibung eines Gewerbes, die Bekleidung eines öffentlichen Amtes, bei Mädchen die Verheirathung, muß als der eigentliche Endpunct der Erziehung im engern Sinne betrachtet werden, nicht die bloße Pubertät oder gar der Uebergang in eine auf den Beruf berechnete Unterweisung, wodurch für die meisten Kinder die Confirmation zum Endpuncte der Erziehung würde (vgl. d. Art. Erziehung Punct 3). **Flashar.**

Erziehungsprincipien. Wir widmen diesem Gegenstand einen besonderen Artikel, um 1) zu bestimmen, in welchem Sinne von Principien auch auf diesem Gebiete die Rede ist, und 2) das Bedeutendere, was unter diesem Namen in der pädagogischen Literatur aufgetreten ist, historisch zusammenzustellen.

1) Das Wort Princip deutet schon etymologisch (princeps) auf etwas irgend einen Lebens- oder Gedankenkreis, irgend eine reale oder ideale Größe beherrschendes hin; auf eine Einheit, durch welche das Mannigfaltige zusammengehalten, das Einzelne bestimmt wird; auf ein Erstes, nicht bloß der Zeit nach (in welchem Falle das Erste auch das noch Unvollkommenste sein kann), sondern nach der Dignität. Dies kann nun irgend eine lebendige, eine persönliche Potenz sein, so daß das persönliche Wesen, das wir als ein Princip anerkennen, eben dadurch aufhört, bloßes Individuum zu sein; es ist identisch mit einer Realität, es hat nicht nur eine Macht, sondern es ist diese Macht selber und wirkt als solche. So ist Ahriman ein böses, Ormuzd ein gutes Princip; so nennen wir auf christlichem Lehrgebiete den h. Geist ein Princip; so gebrauchen wir das Wort übertragungsweise selbst von Menschen (z. B. in Schleiermachers „Weihnachtsfeier" S. 145: „ich merke es schon, euer schlechtes Princip ist wieder unter euch, dieser Leonhard" &c.). Daß diese Seite des Begriffs, diese Erhebung einer Person zu einem Princip, oder umgekehrt, dieses Personwerden eines Princips auch für die Pädagogik von Wichtigkeit ist, wird sich unten zeigen. Was aber in diesem Falle sich personificirt hat, was Fleisch geworden ist, das ist immer ein Gedanke, eine Idee; und wofern nun solch ein zum Herrschen geborner Gedanke in einen Begriff oder Satz gefaßt wird — mag er nun irgendwo mit einer Persönlichkeit sich identificirt haben oder nicht, — so nennen wir auch solchen Begriff oder Satz ein Princip, zu deutsch einen Grundsatz (z. B. Princip der Souveränität, des Constitutionalismus u. s. f.). Haben wir es mit irgend einem Gebiete theoretischen Wissens zu thun, so ist das Princip ein Satz, aus dem sich alle andern entweder direct ableiten lassen, oder dem sich doch, was auch aus andern Wissensgebieten entlehnt oder aus der Erfahrung unmittelbar gewonnen wird, unterordnen, dem es sich conformiren muß. Haben wir irgend ein praktisches Wissen zu ordnen, so ist das Princip ein Satz, der die Grundregel, den absoluten Maßstab für alle übrigen enthält, ein oberstes Gesetz (νόμος βασιλικός Jak. 2, 8), das in allen Gesetzen entweder nur seine concrete Anwendung oder Ausprägung findet, oder an dem, was irgend Geltung und Aufnahme ins System erlangen soll, sich muß prüfen lassen. Principlos kann eine Wissenschaft eben so wenig sein, als ein Mann, d. h. ein Charakter grundsatzlos; es liegt im Wesen der Wissenschaft, daß sie nicht ein Aggregat, ein Cumulus von wenn auch wahren Sätzen über irgend ein Object, sondern daß in der Masse Ordnung und Einheit ist. Diese Forderung wie die Möglichkeit ihrer Erfüllung beruht objectiv auf dem innern Nexus der Dinge selber, d. h. darauf, daß sie von Einem Schöpfergeiste einheitlich geordnet sind (die Welt ist ein Kosmos, nicht ein

Chaos); sie tragen ein Realprincip in sich, auch wenn der menschliche Geist dasselbe noch nicht aufgefunden; hat er dasselbe gefunden, so ordnet er darnach auch seine Erkenntnisse, und jede principiell construirte Wissenschaft ist hiernach eigentlich ein unwillkürliches credo in unum deum. Subjectiv aber beruht jene Forderung auf der Constitution des denkenden Geistes selber, der, je mehr er zu sich selber kommt, um so mehr für alles disparate, was er in sich aufnimmt und reproducirt, eine Einheit sucht und nur in dieser sich vollkommen befriedigt. Woher aber gewinnt er dieselbe? Psychologisch giebt es der Wege viele, auf denen ein Mensch zu solch einem Grundgedanken gelangt, auf denen er denselben findet; an sich aber wird ein Princip nie erst durch Abstraction, durch Deduction, durch Calcul gewonnen, es ist nie erst das Resultat von anderweitigen Prämissen (dann wäre vielmehr die Prämisse das Princip), sondern es ist immer eine Realität, die sich mir zu geistiger Intuition darbietet, die aber für meine Wissenschaft oder für mein Handeln erst dadurch zum Princip wird, daß ich sie mit meinem Willen ergreife, ihr gleichsam huldige. Daher kommt es, daß einerseits wohl de principiis non est disputandum, denn worauf einmal mein Wille einen entschiedenen Werth legt, davon bringen mich Argumente des Verstandes nicht ab, — andererseits aber dennoch auch von Principien gesagt und nachgewiesen werden kann, daß sie falsch oder wahr, schlecht oder gut, ein πρῶτον ψεῦδος oder eine Fundamentalwahrheit seien: denn was jemand als Realität ansieht, kann möglicher Weise ein bloßer Schein, oder was jemand als höchstes Gut begehrt, kann etwas untergeordnetes, kann seinem Kerne nach ein Uebel sein. — Tragen wir dies nun auf unser Gebiet über, so fragt es sich erstens, ob die Erziehung und Erziehungswissenschaft überhaupt ein Princip nöthig hat? und zweitens, woher wir dasselbe bekommen oder welches das richtige ist? Was das Erste betrifft, so würde die Erziehung gar nicht Gegenstand einer Wissenschaft werden können, wenn sich kein Princip aufstellen ließe; nur wenn alle einzelnen Lehren, alle Zwecke und Mittel, alle Gebote und Rathschläge, die sich auf das Erziehungsgeschäft beziehen, unter eine Einheit gebracht und in organischem Zusammenhang dargestellt werden können, ist eine Pädagogik als Wissenschaft möglich. Aber auch die Praxis der Erziehung kann eines Princips nicht entbehren. Ist sie völlig principlos — wie etwa auch eine Politik principlos sein kann, — so vernichtet sie sich selbst, hebt heute die Wirkung dessen wieder auf, was sie gestern gethan; der Zögling, statt selber zu einem Lebensprincip zu gelangen, wird keine feste Anschauung von dem, was er thun und sein soll, gewinnen; die Willkürlichkeit, Unbeständigkeit, Launenhaftigkeit der Umgebung wird sich entweder auf ihn vererben, oder wird er sich solch einer Nicht-Erziehung gegenüber bald auf seine eigenen Füße stellen; wird etwas aus ihm, so haben seine Erzieher kein Verdienst, wohl aber sind sie dafür verantwortlich, wenn nichts aus ihm wird. Möglicherweise kann aber die Erziehung eine gewisse Einheit und Bestimmtheit in Bezug auf ihre Zwecke und Mittel haben, ohne daß wir doch eigentlich von einem Princip reden könnten, wenn es nämlich bloß die Gewohnheit des Herkommens ist, dem man folgt, wo es sich nur darum handelt, daß der Knabe einmal sein Brod, das Mädchen eine Versorgung findet, und hiezu die nun einmal gangbaren Wege eingeschlagen werden, daneben auch einige Cultur des Betragens zum Surrogat der sittlichen Erziehung gemacht, d. h. ebenfalls als Mittel zu jenem Lebenszweck behandelt wird. In diesem Sinne kann man wohl von einer industriellen, materialistischen, egoistischen Erziehung, aber nicht von einem dergleichen Princip reden, weil dieses immer etwas vom Geiste klar aufgefaßtes sein muß. Schon näher sind einem solchen diejenigen gekommen, die sich für die Erziehung Maximen gebildet haben. Eine Maxime ist ein auf partiellen Umfang beschränkter Grundsatz, also wohl eine Art von Princip, aber nur dazu dienlich, um nach irgend einer Seite hin das Verfahren einheitlich zu machen, es zu regeln, weit nicht ausreichend, um für alle pädagogischen Probleme eine feste Norm zu geben, daher sehr oft diejenigen, die sich auf ihre Erziehungsmaximen große Stücke einbilden, zwar im einzelnen streng und consequent sind, daneben aber

für anderes gar kein Gemerk und Verständnis haben. Maximen können auch relativ wahr und brauchbar sein, d. h. unter Umständen, unter localen, individuellen Voraussetzungen sind sie ganz geeignet, wo aber jene fehlen, sind sie falsch. So haben sie auch viel mehr subjectives Gepräge an sich; sie sind der Ausfluß eines Charakters, sind das Resultat bestimmter Erfahrungen, die man persönlich gemacht. Ein Princip dagegen, obwohl es sich dem oben Gesagten zufolge nicht andemonstriren läßt, macht dennoch auf objective, universelle Wahrheit Anspruch, ähnlich einem Axiom in der Mathematik. Zwischen Maximen können wir möglicher Weise noch eine Wahl haben, können sie (wie dies Schleiermacher's Methode in seiner Erziehungslehre ist) gegen einander abwägen und sie auszugleichen versuchen; für ein Princip aber, das wir als das wahre erkannt haben, müßen wir allgemeine Anerkennung fordern. — Zu einem solchen nun muß die Erziehung gelangen, wenn sie ein einheitliches Verfahren, und die Pädagogik, wenn sie Wissenschaft sein will. Wie aber gelangt sie dazu? Sowohl der Art. „Erziehung“ als der Art. „Ethik“ hat darzuthun, daß das pädagogische Princip nie ein anderes sein kann als das ethische; denn die Erziehung soll aus dem Zögling nichts anderes machen, als was er aus sich selbst zu machen, wozu er sich selbst zu erziehen hat, das aber ist seine sittliche Bestimmung, von deren Erreichung schließlich der Werth jedes menschlichen Individuums abhängt. Wofern wir daher in dem Sinn, in welchem gewöhnlich von einem pädagogischen Princip die Rede ist, ein solches aufstellen wollten, müßte es materiell dasselbe sein, was die Ethik als oberstes Moralgesetz ausspricht; was das letztere als sittliche Forderung jedem einzelnen vorhält, der er in sich selbst durch seinen Willen in seinem Sinn und Wandel Genüge thun soll, das hält das pädagogische Princip jedem Erzieher als das Ziel vor, dem er seinen Zögling zuführen soll, dem also schon von Anfang alle pädagogischen Maßregeln conform sein, zu dem sie sich wie Mittel zum Zwecke verhalten müßen. — Allein so ausschließlich von der Ethik ist die Pädagogik nicht abhängig. Wie die Ethik selber, um nicht in einen gesetzlichen Formalismus zu fallen, auf eine psychologische Basis zurückgehen muß, in welcher sowohl ihr Zweck, das objectiv Gute, seine subjective Wurzel, seine sittliche Möglichkeit findet, als auch ihre Mittel als menschliche Seelenkräfte vorhanden sind, nicht minder aber auch das Object gegeben ist, das erst ethisirt werden soll: ganz eben so, nur noch specieller ausgeprägt, hat die Pädagogik ihren Ausgangspunct in der Psychologie; sie muß ja das Object kennen, das erzogen werden soll. Das scheint nun einfach Sache der Empirie zu sein; man beobachtet das Kindesleben, vergleicht mit den eigenen Erfahrungen diejenigen, die von andern gemacht sind, und gelangt so zu einer bestimmten Ansicht. Aber um auch auf empirischem Wege das Richtige zu erfahren, muß das Auge erst hell, der Blick geübt sein; um, was factisch vorliegt, würdigen zu können, muß man schon einen Maßstab, also dem Empirischen gegenüber ein Ideales, dem Relativen und Accidentiellen gegenüber ein Absolutes haben. Also auch der psychologische Theil der Pädagogik bedarf eines Princips, und je nachdem dieses ist, wird auch das Resultat der Beobachtung nicht bei jedem das gleiche sein. Endlich, wenn es sich darum handelt, die Mittel selbst, die die Erziehung zur Erreichung ihrer Zwecke anwenden kann und soll, richtig zu wählen und zweckmäßig zu gebrauchen, so reicht dazu die volle Erkenntnis des Zweckes und andererseits des Materials, das für jenen Zweck bearbeitet werden soll, nicht aus; auch für die specifisch pädagogische Technik bedarf es gewisser Grundanschauungen, die selbst wieder so principiell sind, daß hievon die ganze Ausführung in Wissenschaft und Praxis abhängt; es ist der Geist in der Methode, es ist der Glaube an die Methode, was sich darin ausspricht und fixirt. So müßen wir für unsere Wissenschaft drei Principien haben: eines, das den obersten Zweck aller Erziehung ausdrückt; ein zweites, das die Grundanschauung vom Objecte derselben enthält; und ein drittes, das gleichsam den spiritus rector für alle die Mittel darstellt, die dazu angewendet werden sollen, um an und mit dem so beschaffenen, so

aufgefaßten Objecte jenen Zweck zu erreichen. Vollständig aber wird sowohl die Forderung der wissenschaftlichen Einheit der Pädagogik als auch die Einheit des praktischen Verfahrens erst dadurch erfüllt sein, wenn auch diese drei Principien auf ein einziges zurückgeführt werden können. Das nun ist alsdann möglich, wenn wir — ganz gemäß dem, was auch die christliche Ethik als ihr Princip anzusehen hat — uns in den Mittelpunct des Christenthums stellen; dort ist kein bloßer Grundsatz, weder ein praktisches oberstes Gesetz noch eine theoretische Lehre, eine Idee, sondern der persönliche, lebendige Erlöser selbst das Princip; als solches wirkt er in demjenigen Ganzen, das wir das Reich Gottes nennen, — als solches muß ihn auch die Wissenschaft erkennen und solchem Realprincip gemäß sich gestalten. So nun sagen wir auch von der Pädagogik: ihr Princip ist Christus; und zwar, wenn wir nun jene drei Seiten gleich ins Auge fassen, nach welchen hin sich das pädagogische Princip differenzirt, so gewinnt dasselbe folgende concretere Gestalt: 1) War dem Griechen der Weise, dem Israeliten der Gerechte das Ideal eines Menschen, so ist dieses Ideal uns gegeben in Christus, und zwar in solch reeller, substantieller Weise, daß der Zögling nicht bloß Christo ähnlich (Phil. 2, 5. Röm. 15, 5), also ein Mensch Gottes (2 Tim. 3, 17), sondern daß er mit Christo persönlich Eins werden soll; Christus soll in ihm Gestalt gewinnen (Gal. 4, 19), d. h. eben: Christus soll das Realprincip sein, das lebenskräftig in ihm wirkt, das in ihm, in diesem Individuum, aufs neue Fleisch wird, sich in ihm zu neuer persönlicher Realität ausprägt. Daß damit nichts ächt menschliches, nichts sogenannt weltliches, sofern es ethisirt werden kann, von der Erziehung ausgeschlossen, diese durch obiges Princip nicht zu einer mönchischen oder pietistischen gemacht ist, hat das System der Pädagogik selbst zu zeigen (s. die Päd. des Unterz. 2. Aufl. S. 94 ff.). 2) Indem wir von einer christlichen Anthropologie reden, so ist damit gesagt, daß auch für die richtige Erkenntnis des menschlichen Wesens Christus das Princip ist; d. h. a) er, als sündloser Mensch, ist der Maßstab, an dem wir erst erkennen, daß unsere Natur eine gefallene, verderbte ist; sowie nicht minder sein Erscheinen in der Welt, seine Wirksamkeit als Erlöser uns die Nothwendigkeit einer Erlösung durch eine Offenbarung Gottes kennen lehrt, also darthut, daß uns ohne solche nicht zu helfen war; aber b) er, als sündloser, die Fülle der Gottheit (Kol. 2, 9) in sich tragender Mensch, ist auch der factische Beweis, daß diese Menschennatur einer Erlösung, einer Befreiung, einer Erhebung zur Göttlichkeit (2 Petri 1, 4. ἵνα γένησθε θείας κοινωνοὶ φύσεως) fähig ist, daß es also ebenso sehr nöthig als auch der Mühe werth und eine nicht vergebliche Arbeit ist, dieser Menschennatur in jedem Individuum sich anzunehmen und ihren anerschaffenen, erst in Christus vollständig zu Tage gekommenen Adel ihr zurückzugeben. Sein eigenes Wachsthum, in dem wir trotz der Dürftigkeit der Nachrichten über seine Kindheit und Jugendgeschichte doch gewisse Stadien unterscheiden können, zeigt, daß auch das Reine, Göttliche, was im Menschen, im Kinde lebt, erst wachsen muß, also die Naturordnung auch im Geistesleben nicht aufgehoben ist, sondern respectirt werden muß. — In diesen Beziehungen liegt das christlich-pädagogische Princip in der Stelle Marc. 10, 14 klar vor uns; zu Christo sollen die Kinder gebracht werden, das deutet darauf, daß außer ihm für sie kein Heil ist, weder in ihnen selbst noch in der Menschenwelt, weder in der Natur noch in der Cultur finden sie die rettende Kraft. Aber „ihrer ist das Himmelreich," das beweist ihre Fähigkeit dazu, wie auch das „wehret ihnen nicht" den geheimen, auch unter der Sünde noch fortdauernden Zug zu ihm hin verräth. Endlich 3) bietet für die Methode der Erziehung schon das zeitliche Leben des Herrn reichliche Anhaltspuncte dar, wie er als Pädagog an seinen Jüngern, an seinem Volk arbeitete. Aber auch in diesem Puncte beschränkt sich das Princip nicht auf ein bloßes Vorbild; vielmehr ist er selbst in seiner lebendig fortdauernden Wirksamkeit in der Kirche und in den einzelnen Menschenherzen, d. h. sein Geist, Christus im h. Geiste, der wahre παιδαγωγός; diesen Geist in sich selber zu tragen, ihn zu verstehen, ihm zu folgen, in seiner Kraft immer schärfer nicht nur das Gute vom Bösen, das Heilsame

vom Nachtheiligen, sondern auch das Bessere vom Guten, das Beste unter mannigfachem Guten zu unterscheiden, überhaupt δοκιμάζειν τὰ διαφέροντα (Phil. 1, 10; vergl. Röm. 12, 2), in diesem Geiste auch stets zu reden, was gut ist πρὸς οἰκοδομὴν τῆς χρείας, ἵνα δῷ χάριν τοῖς ἀκούουσιν (Eph. 4, 29; vergl. Kol. 4, 6), und ebenso im Zögling selbst jenen innern Erzieher arbeiten zu lassen, ihm Raum zu schaffen, ihn zum Worte kommen zu lassen, allmählich ihm gänzlich Platz zu machen, damit er allein das Regiment führe: — das ist in allen Erziehungsmethoden das einzig wahrhaft Methodische, es ist, wie wir dieses Princip sonst ausgedrückt haben, die Weisheit, die wohl in der einen Erziehungsweise eine mehr, in der andern eine weniger adäquate Gestalt erhält, die aber auch zur richtigsten methodischen Regel immer als das eigentlich Beseelende hinzutreten muß, wovon erst der wirkliche Erfolg abhängt. Mit diesem Princip ist allerdings kein bestimmter Inhalt gegeben, es scheint mehr formell als materiell zu sein. Wir hätten also vielleicht eher irgend einen der in Theorie und Praxis vorkommenden Grundsätze hier einreihen sollen; z. B. den Grundsatz, dem Zögling so viel als möglich freien Spielraum zur Entwicklung seiner Kraft und seines Willens zu lassen; oder den Grundsatz: durch den Kopf zum Herzen! dann wieder nach der Seite des Lernens das non multa, sed multum u. s. f. Aber alles der Art sind Maximen, nicht ein Princip; als solches genügt uns nur eine Lebensmacht, die wir zwar nicht in eine Formel bannen und als Devise auf unsere Fahne schreiben können, die aber desto sicherer alles umfaßt, die nicht wie eine Regel mit ihren Ausnahmen als unvermeidlichen Trabanten dasteht, sondern im Geiste sich lebendig erweist und im einzelnen Falle das Richtige unmittelbar an die Hand giebt; eine Potenz, die den Erzieher inspirirt. Damit allein stehen wir fest auf dem Boden des Evangeliums, das ja auch für das sittliche Leben keine oberste Formel als größtes Gebot aufzustellen sich begnügt, sondern die lebendige Macht des Guten ins Menschenherz selber pflanzt — „den Geist der Kraft, der Liebe und der Zucht," 2 Tim. 1, 7.

2) Sehen wir uns noch nach Sätzen und Begriffen um, die uns in der Geschichte und Literatur der Pädagogik als Principien vorgeführt werden, so zeigt sich die größte Mannigfaltigkeit derselben in der ersten der drei Beziehungen, welche wir oben unterschieden haben; es ist der Zweck, die Aufgabe der Erziehung, die principiell so verschieden bestimmt wird, während für die beiden andern Grundfragen, die anthropologische und die methodische, für die eine nur eigentlich Ein Hauptgegensatz, für die andere nur Vereinzeltes und dem Detail Angehöriges anzuführen ist. Wir versuchen in folgendem eine Zusammenstellung dessen, was geschichtlicher Registrirung werth scheint. (Eine übersichtliche Zusammenstellung der Principien finden wir auch bei X. Schmid von Schwarzenberg, Philos. Pädag. im Umriß S. 3—6, ohne daß dieselbe jedoch auf Selbständigkeit und ganz genaue Rubricirung Anspruch machte. Gräfe hat in seiner Allgem. Pädag. I. S. 357—360, Anm., etwas ähnliches versucht, aber nur in Form von Citaten, ohne sie nach bestimmten Rücksichten sachlich zu ordnen.)

A. Grundsätze über das Ziel und den Zweck der Erziehung.

a) Solche, die nicht einen festen Punct, sondern bloß die Richtung angeben, in welcher die Erziehung vorzugehen hat.

1) „Erziehung ist absichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höhern Stufe der Ausbildung zu erheben, auf welcher die Einwirkenden stehen" oder „welche die Einwirkenden besitzen und überblicken." In dieser Definition, wie wir sie bei Beneke — übrigens nicht als die von ihm festgehaltene Ansicht, s. Erz.-L. 2. Aufl. S. 6. 7. — ausgedrückt finden, ist ein absolutes Ziel, ein Ideal nicht bezeichnet; es ist zufällig, auf welcher Stufe selbsteigener Bildung der Erzieher oder ein ganzes Zeitalter steht; auch ist dabei nicht unterschieden zwischen demjenigen an der Bildung, was fortschreitet von Generation zu Generation und zwischen dem, was immer und überall dasselbe ist, was jedes Menschen Werth bedingt. Obige Definition erscheint als praktisches Princip wirkich festgehalten in der Kasten-

erziehung einzelner Völker. — Eine Correctur jenes Princips läge in dem, wenn wir nicht irren, von Krause irgendwo aufgestellten obersten Gesetz: „Erziehe dein Kind so, daß es besser wird, als sein Erzieher.“ Aber abgesehen davon, daß einer besser als sein Erzieher und doch noch kein Held in irgend einer Tugend sein kann, wollen wir nur an Basedow erinnern, der, wenn er sich im Trinken etwas übersehen hatte, sich seinen Zöglingen in Dessau selber als warnendes Beispiel präsentirte; dadurch sollte der Zögling besser werden als sein Erzieher; ob aber das Experiment gelang, ist eine andere Frage. Was ich selber nicht besitze, das kann ich nicht geben; was ich selber nicht kann, das kann ich nicht lehren. Mancher Schüler ist schon viel mehr geworden, als der Lehrer war: aber dann wars nicht der Lehrer, der ihn dazu gemacht, sondern die höhere Begabung, der der Lehrer immerhin zur Entfaltung geholfen. Unter dieser Voraussetzung also könnte jener Grundsatz allein praktisch werden, aber eben, weil er an dieselbe (auch in rein sittlicher Beziehung so gut, wie in Betreff der Begabung) gebunden ist, taugt er nicht zu einem Princip.

2) Bestimmter und in dieser Beziehung geeigneter wäre der Satz, in welchen Braubach (Fundamentallehre der Päd. 1841) die höchste Aufgabe des Pädagogen faßt: Erziehe dein Kind zu seinem eigenen Erzieher. Darin ist ja nicht bloß der Begriff der Volljährigkeit, der gediegenen Selbständigkeit, sondern zugleich die sittliche Nothwendigkeit einer lebenslänglichen Zucht ausgesprochen. Aber das Ziel selber, zu dem auch die Selbsterziehung, wie das Erzogenwerden nur Mittel und Weg ist, ist durch jenes Princip nicht fixirt, sondern nur weiter hinausgerückt. (Aehnlich ist auch die Definition, die J. M. Sailer, „Ueber Erziehung für Erzieher“ I. S. 2, gegeben hat.)

3) Unter obige Kategorie gehört noch die von der philanthropistischen Schule her überaus häufig aufgestellte Behauptung (z. B. v. Heusinger, Lehrbuch der Erziehungskunst 1797; unter den Neueren von Scherr, Handb. der Päd. 1839 I. S. 437): Die Erziehung habe lediglich die Kräfte und Anlagen, die im Kinde schlummern, diese aber alle zu wecken und zu entwickeln. Greift dies einerseits zu weit hinaus, da manche Kraft im Menschen liegt, die nicht sein Vater oder sein Hofmeister, sondern erst das Leben, die Kämpfe reifer Jahre in ihm wecken: so ist es andererseits auch darin verfehlt, daß — ganz abgesehen von positiv schlimmen Anlagen eines Individuums — selbst die zum Guten dienlichen Kräfte in sehr verschiedener Richtung entwickelt werden können, der Pädagog also, wenn ihm bloß Entwicklung derselben aufgegeben ist, damit noch schlechterdings nicht weiß, nach welcher Seite er sie in Bewegung setzen soll. Diesem Fehler haben andere durch irgend einen Beisatz abzuhelfen gesucht; z. B. Greiling (in einer Abh. in Niethammers Philos. Journal 1795): „Erziehung ist absichtliche Beförderung der Entwicklung und Vervollkommnung aller Kräfte,“ also entsprechend dem Wolf'schen Moralprincip: perfice te, aber auch ebenso unbestimmt; — oder Ewald (Vorl. über die Erz.-L. 1808 I. S. 7): „Erziehung ist die Summe aller menschlichen Veranstaltungen, wodurch die mannigfaltigen Kräfte eines jungen Menschenwesens zu rechter Zeit und in naturgemäßem Verhältnis entwickelt, geübt und zu der wahren Bestimmung des Menschen hingeleitet werden.“ Hier ist doch auf die Proportion zwischen verschiedenen Kräften und auf die allgemeine Bestimmung des Menschen hingewiesen; aber gerade diese letztere kann noch sehr verschieden gefaßt werden, es ist vorerst nur ein formeller Ausdruck, der seines Inhalts noch gewärtig ist.

b) Principien, die ein bestimmtes Ziel vorstellen, eine festumgränzte Idee, die durch die Erziehung realisirt werden soll; sei es, daß dieselbe auch ihrem Inhalte nach idealer und spiritueller Art ist, eine Idee, die gleichsam über den reellen Dingen schwebt, oder daß sie der greifbaren Wirklichkeit angehört, also mehr materieller Natur ist. Dabei macht es aber einen wesentlichen Unterschied, ob das, wozu und wofür der Zögling erzogen werden soll, in ihm selbst liegt oder ob es eine außer ihm bestehende, universellere Potenz ist, zu welcher er sich nur als Mittel verhalten, der er nur dienstbar sein soll, —

in deren Hände, wie Schleiermacher (Erz.-L. 701) sich ausdrückt, die Erziehung ihren Zögling dereinst abzuliefern hat (s. über diesen Gegensatz selber den Art. Erziehung). Diese beiden Linien berühren sich allerdings vielfach; darin z. B., daß ich irgend einem Allgemeinen, wie dem Vaterland, der Civilisation u. s. w. mich dienstbar mache, kann ja auch mein eigenes höchstes Glück erreicht sein, und umgekehrt, wenn meine eigene Bildung ihren Höhepunct erreicht hat, so wird sie mich auch fürs Allgemeine desto brauchbarer und nützlicher machen. Aber die Frage ist, auf welche der beiden Seiten das Hauptgewicht gelegt wird; hiernach rubriciren sich uns die betreffenden Principien folgendermaßen.

1) Subjective Seite.

α) Principien von idealem Charakter.

Dahin gehört Graser's „Divinität," Niemeyer's „Humanität," welche letztere (in seinen Grundsätzen der Erz. u. d. Unt. I. § 9) schließlich als Harmonie der Freiheit mit der Vernunft gefaßt wird. Aehnlich ist die Definition des Erziehungszweckes bei Rosenkranz (Syst. der Päd. § 13): Menschlichkeit als Verwirklichung der dem Geist nothwendigen Freiheit. Dasselbe Princip liegt in der Definition von J. G. Fichte (Grundlage des Naturrechts 1796): Erziehung ist Aufforderung (?) zur freien Selbstthätigkeit. Diesen Ideen allen lassen wir ihre volle Berechtigung, aber um an die Spitze der Pädagogik gestellt zu werden, müßte ihnen schon ein bestimmter Inhalt gegeben sein, da sie sich allesammt in sehr verschiedenem Sinn und Geist auffassen lassen. Während jedoch diese Principien zwar das Ziel der Erziehung in den Zögling selber setzen, aber in jedem Individuum das Gleiche als solches Ziel postuliren, nämlich eben die Humanität, die Divinität u. s. w.: so subjectiviren andere dasselbe noch mehr; sie setzen es nicht nur in das Subject, sondern in das Individuum. So fordert Schwarz (Erz.-L. II. S. 331): „suche das göttliche Urbild in jedem Individuum zu erschauen: dieses Urbild des Individuums muß zur Wirklichkeit werden;" eben so Jean Paul (Levana I. § 26): „Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt. In einem Anthropolithen kommt der Idealmensch auf der Erde an; ihm von so vielen Gliedern die Steinrinde wegzubrechen, daß sich die übrigen selber befreien können, dies ist oder sei Erziehung; — nur muß jener Idealmensch, der in jeder besseren Seele der stehende Hauslehrer bleibt, vorher errathen werden; kein solcher könnte gegen einen andern ausgewechselt werden." — Es ist die Idee der Persönlichkeit, die in diesem Princip auftritt; wie viel wahres darin liegt, haben wir in dem Art. „Charakter" dargelegt, aber in einem pädagogischen Princip muß eben so sehr das für alle gleichmäßig Gültige zu seinem Recht kommen; als Princip also wäre obiges zu einseitig. Es ist daher ganz richtig, wenn Gustav Baur beides zu combiniren sucht (Grundz. der Erz.-L. § 4): „Jeder ist" (§ 26) „bestimmt, zur Förderung des göttlichen Lebens in der Menschheit eine ganz eigenthümliche Stellung im Organismus derselben einzunehmen." Aehnlich Schleiermacher, Erz.-L. S. 50 ff.: „das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen; die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größern moralischen Ganzen, dem er angehört."

β) Der realen Welt entnommen sind diejenigen Principien, die uns entweder die Glückseligkeit (wie die Philanthropisten, vergl. Trapp, Vers. einer Päd. 1780 S. 25), oder die Gesundheit (Locke's sana mens in corpore sano), oder die Kräftigkeit (Pestalozzi's Ideal: „ungeheure Kraft") oder die Schönheit (Schreber, Kallipädie oder die Erziehung zur Schönheit. 1858), als Erziehungsziel vorhalten; der Industrialismus weiß uns auch die Arbeit als solches zu empfehlen, wornach eigentlich der ouvrier das Ideal eines Menschen ist (Friedrich, die Erziehung zur Arbeit. 1852). Hieher gehört aber auch das Rousseau'sche Princip der Naturgemäßheit; denn wenn gleich dasselbe die Natur zunächst nur als Muster und Maßstab bezeichnet, dem gemäß die Erziehung bewerkstelligt werden soll, so ist doch als Resultat nichts anderes gedacht als

reine Natur, frei von allem, was ihr hemmend und entstellend sich anhängen will, frei im Gebrauche aller ihr inwohnenden Kräfte. Da ist Erziehung nicht Erhebung der Natur zur Cultur, sondern Zurückführung aus der Cultur zur Natur. Wie dieses Princip von Beneke aufgenommen und modificirt worden ist, darüber s. seine Erz.-L. I. S. 10 ff.

2) Objective Seite.

α) Auch hier begegnen uns bei den einen solche Grundanschauungen, deren Object eine ideale Macht ist, für welche der Zögling gebildet werden soll. Obenan ist in dieser Linie die specifisch religiöse Erziehung zu stellen, in dem Sinne nämlich, in welchem Religion als absoluter Gegensatz gegen alles sogenannte weltliche, wie Staatsleben, Wissenschaft, Kunst u. s. w. gedacht wird, also im Sinne pietistischer Einseitigkeit und Exclusivität. Denn obwohl auch in solchem Falle als Ziel der Erziehung die Seligkeit des Zöglings angegeben wird, also wirklich der Zweck der Erziehung in ihm selbst, in seinem persönlichen Heile liegen soll (was die religiöse Fassung des eudämonistischen Princips, s. 1, β) wäre): so bringt es gerade die genannte Einseitigkeit und Exclusivität mit sich, daß nicht mehr der Sabbath um des Menschen willen, sondern der Mensch um des Sabbaths willen da zu sein scheint, d. h. daß die Religion zu einem starren, traditionell noch mehr erstarrten Gesetze wird, dem gegenüber das rein Menschliche völlig ignorirt oder vernichtet werden soll, statt daß man es verstünde oder auch nur versuchte, das Menschliche mit dem Göttlichen, das Vergängliche mit dem Unvergänglichen ins rechte Verhältnis zu setzen, jenes durch dieses zu verklären, dieses in jenem zu realisiren. Da ist z. B. das Gebet nicht mehr der Trost und die Zuflucht des Menschenherzens, sondern eine Aufgabe, deren Umfang man möglichst steigert; es soll nicht mehr als Bitte und Dank, als A und O des Menschen Thun heiligen, nicht mehr wie ein Sonnenblick bald da bald dort ins gemeine Leben hereinglänzen, sondern es soll alles andere, soweit die physische Möglichkeit dies zuläßt, absorbiren, es soll selber zur Arbeit, ja zur Kunst, zur Virtuosität werden. Dies ist zwar von keinem Pädagogen geradezu als Princip aufgestellt und theoretisch ausgeführt worden, aber daß es in der Praxis vorkommt, ist unleugbar; der Vollständigkeit halber mußte dasselbe, als Gegensatz zum ächt religiösen Princip, wie es oben entwickelt wurde, genannt werden. — In dieselbe Reihe setzen wir Grundsätze, wie den Diesterweg'schen (s. d. Wegweiser für deutsche Lehrer. 1838 I. S. 6): Erziehe dein Kind zur Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen. Der Ausdruck ist gut gewählt, wir könnten ihn acceptiren, sobald wir nur erst wüßten, was denn dieses Wahre, Gute und Schöne ist? Ein alter Grieche, ein Humanist aus der Zeit Reuchlin's, ein Kantianer, ein moderner Humanitarier oder Lichtfreund — jeder wird dasselbe anders, und keiner wird es so definiren, wie wir auf Grund christlicher Weltanschauung es thun. Weniger noch dürfte die von Curtman (in der Preisschrift: Die Schule und das Leben) aufgestellte Formel ausreichen: Erziehe dein Kind für die christliche Civilisation, obgleich der Begriff durch den Beisatz „christlich" einen bestimmteren Inhalt gewonnen hat. Sehen wir davon auch ab, daß Civilisation, Civilisiren genauer genommen eine ins große gehende, auf ganze Völker bezügliche Thätigkeit ist, an der sich activ zu betheiligen nicht jedermanns Aufgabe sein kann (Curtman hat das Wort wohl mehr im passiven Sinne verstanden), so sagt der Satz zu sehr idem per idem: bilde dein Kind für christliche Bildung.

β) Realistischer ist der Erziehungszweck gefaßt von denen, die entweder das Weltbürgerthum dazu erheben (wie dies auch eine der philanthropistischen Vorstellungen war, die übrigens auch Kant acceptirt hat, vergl. s. Pädag. v. Rinck S. 18: „die Anlage zu einem Erziehungsplane muß kosmopolitisch gemacht werden); — oder die die Nation, die Nationalität, das Nationalbewußtsein obenanstellen (dies ist factisch das französische Erziehungsprincip; „die große Nation," „die große Armee," das sind Dogmen, die die Erziehung in Haus und Schule beherrschen); — oder die den Staat als diejenige höchste Potenz ansehen, für die jeder einzelne erzogen werden müße (anders ist dies in

den Republiken des Alterthums, anders von Friedrich dem Großen, anders in der ersten französischen Revolution, anders vom modernen deutschen Liberalismus, von diesem häufig im Gegensatze gegen den religiösen Charakter der evangelischen Volksschule verstanden worden; consequent würde eine auf der Hegel'schen Theorie vom Staat als der objectiven Sittlichkeit beruhende Pädagogik dieses Princip aufstellen müßen); oder die als solche Potenz vielmehr die Kirche betrachten (welch letzteres nur auf katholischem Boden möglich, dort aber nur von den Jesuiten in rücksichtsloser Consequenz durchgeführt worden ist; wir Protestanten werden zwar kirchlich, d. h. im Geist unserer Kirche erziehen, aber nicht das Sein in der Kirche als höchsten Lebenszweck fassen: die Kirche ist eben so sehr um des Einzelnen willen da, als der Einzelne für sie da ist).

B. Was die anthropologischen Principien betrifft, so stehen sich hier zwei Extreme gegenüber, zwischen denen die wahre Anschauung der Sache in der Mitte liegen muß. Es ist der Pelagianismus mit seinen mannigfachen, aber unbedeutenden Modificationen, der im Zögling nur Gutes und alles Gute als schon vorhanden, als Anlage und Neigung voraussetzt, und daher in der Erziehung nur entwickeln will; eine Ansicht, die auf Seite des intellectuellen Lebens zur Sokratik führt und in dieser sich repräsentirt, deren Grundsatz ist, nichts dem Zögling als traditionelle Wahrheit, als Offenbarung, zu überliefern, sondern alles durch bloßes Fragen aus ihm selber herauszulocken. Das andere Extrem wäre der Manichäismus, der im gefallenen Menschen nichts gutes mehr übrig läßt; ein pädagogisches Princip ist aber von dieser Seite nie aufgestellt worden, da jene Voraussetzung jede Erziehung zum voraus unmöglich macht; selbst die Handhabung der Zucht wäre in diesem Fall nur eine Art Polizei, nur Einschränkung zum Behufe öffentlicher Sicherheit, nicht Erziehung. Statt dessen können wir diejenige Ansicht als den pädagogischen Gegensatz des Pelagianismus bezeichnen, welche im Zögling gar nichts, weder Böses noch Gutes als angeborene Neigung und Anlage voraussetzt, sondern ihn erst durch Erziehung das werden läßt, was er wird. Repräsentanten dieser Richtung sind Herbart und Beneke, jeder in anderer Weise (worüber die sie betreffenden Art. zu vergleichen sind); ebenso, nur nach seiner eigenen Art, d. h. nach der eines französischen Charlatans, ausgeführt ist dieser Grundgedanke bei Jacotot, der wenigstens in Bezug auf die intellectuelle Bildung von dem Satze ausgeht, daß alle Menschen gleiche Geistesanlagen haben, daher man aus jedem machen könne, was man wolle; was genau betrachtet ganz dasselbe ist, wie wenn wir sagten: positiv angelegt ist in keinem etwas, sondern nur die Möglichkeit für alles; was also aus ihm wird, ist rein das Werk seines Erziehers. Da wir hier nur die Principien aufzuzeichnen haben, so können wir nicht weiter die Entwicklung derselben bei jedem der genannten Pädagogen verfolgen, die übrigens vielfach zeigt, wie nahe sich Extreme berühren können, ohne daß darum der principielle Gegensatz aufhört.

C. Was wir endlich das Princip der Methode nennen, dafür bietet die Geschichte noch sehr wenig allgemeines und bedeutendes dar. Wir finden wohl eine Menge Unterrichtsgrundsätze, aber sie haben, wie oben schon erinnert ist, nur die Dignität von Maximen und gehören ohnehin fast nur dem Gebiete der Didaktik an. Für die Erziehung ist das, was wir hier im Auge haben, meist in der Form ausgesprochen, daß gesagt wird, welche Eigenschaften der Erzieher persönlich haben und wie er seinen Beruf, wie er seine Arbeit und deren Erfolg ansehen müße? Nur bei Pestalozzi ist die Frage selbst mit aller Schärfe herausgetreten, aber in einer Weise von ihm beantwortet, in der wir ein πρῶτον ψεῦδος, also eben einen Irrthum im Princip erkennen. Bekanntlich (s. den Art. Pestalozzi) hatte er den Aberglauben, seine Methode, und zwar nicht bloß als Art des Unterrichts, sondern als Methode der Erziehung im vollen Umfange, wirke unfehlbar; mit derselben Sicherheit, wie eine Maschine auf das ihr hingegebene Material wirke und ihm die verlangte Form gebe, werde und müße auch die Methode ihre Resultate erzielen. Und wie bei einer Maschine auf die persönliche Qualität dessen, der sie in Bewegung setzt, lediglich nichts ankommt, ausgenommen das Eine, daß er

den Handgriff versteht, durch den sie in Bewegung zu setzen ist: so sollte auch von der persönlichen, sittlichen und intellectuellen Qualität des Erziehers der Erfolg nicht im mindesten abhängen, wofern er nur den Mechanismus der Methode recht eingeübt hätte, d. h. das Lehrbuch und die Reihen von Uebungen, die es vorschreibt, zu handhaben wüßte. In welchen Widerspruch mit sich selbst Pestalozzi sich hiedurch setzte, wie sehr er gerade das, womit er persönlich seine Erfolge errang, in seiner Theorie ignorirte oder leugnete, haben wir hier nicht auseinanderzusetzen; wir stellen dem bloß gegenüber, daß principiell 1) keine Methode als eine in obigem Sinn unfehlbare anerkannt, daß 2) jeder Erfolg als eine Gabe Gottes (Herbart hat gesagt: als ein Ereignis) dankbar hingenommen wird nach 1 Kor. 3, 6; und daß 3) was der menschliche Erzieher dazu thun muß, um seinerseits keine Verantwortung zu haben (vergl. Ap.-G. 20, 26), jene Einheit von treuer Liebe und Einsicht ist, die wir Weisheit nennen; diese macht den Erzieher zu dem, was er sein soll, zu einem Werkzeuge, durch welches der Herr selbst wirkt, durch welches der Erlöser seine Erlösung dem einzelnen Menschenkind zu eigen macht, d. h. dasselbe erzieht. — Das ganze Erziehungswerk damit zu beginnen, daß man bekennt, wir können keine Bürgschaft leisten (mit unsrer Macht ist nichts gethan!), aber auch, daß man alle Kraft des Geistes und Willens aufbietet, um an der edlen Pflanze nichts zu versäumen, daß sie seiner Zeit reiche Früchte bringe, um vielmehr im Namen und in der Kraft Christi zu wirken, so lange es Tag ist, — das ist auch ein Princip, dessen dominirende Bedeutung im ganzen System wie in der Praxis auch bei solchen zu erkennen ist, die nicht daran denken, auch in diesem Puncte ein Princip ausdrücklich aufzustellen. (Das sub C. kurz Gesagte ist weiter entwickelt in des Unterzeichneten Evang. Pädagogik. 2. Aufl. S. 126—135.)

Palmer.

Erziehungstalent, Takt. Vor allem anderen darf hier, als durch den Sprachgebrauch festgestellt, angenommen werden, daß, sobald beide einem Menschen zugeschrieben werden, Talent jederzeit eine natürliche Anlage, Takt dagegen eine, zwar auf natürlicher Anlage beruhende, aber zugleich durch Uebung erworbene Fertigkeit bezeichnet.

Talent nämlich, eigentlich (τάλαντον) die Wage, dann das Gewicht und endlich das dem Menschen durch höhere Macht beschiedene Theil, das geistige Pfund, womit er wuchern soll,*) bezeichnet die besonders kräftige geistige Anlage für irgend ein, oder auch für mehrere Gebiete menschlicher Thätigkeit: durch die Nebenbegriffe des Geistigen, besonders Kräftigen und der specifischen Begabung für bestimmte Gebiete unterscheidet sich der Begriff des Talentes von dem allgemeineren der Anlage (vgl. d. Art. I. S. 161). Nach den Hauptgebieten geistiger Thätigkeit kann man unterscheiden: Talente der Erkenntnis, welche zur Erforschung des Wahren, ästhetische Talente, welche zur Darstellung des Schönen in der Kunst, und praktische Talente, welche zur Verwirklichung des Guten im Leben berufen sind. Offenbar liegt das Erziehungstalent im Bereich der praktischen Talente; die bloß wissenschaftliche oder künstlerische Begabung reichen dazu nicht aus. Das Leben aber stellt der Einwirkung des Menschen verschiedene Aufgaben, die im wesentlichen in zwei Classen zerfallen. Entweder handelt es sich um Gestaltung der Gegenstände und Verhältnisse des äußeren Lebens nach den sie bedingenden Gesetzen und Regeln, wie bei der Mechanik, der Land- und Forstwirthschaft, dem Finanzsache, der Heilkunde und dazu sind die technisch-praktischen Talente berufen. Oder es handelt sich um Einwirkung auf das Gebiet der sittlichen Freiheit nach Maßgabe der ewigen Gesetze und zur Verwirklichung der höchsten Aufgabe des geistigen Lebens, und dies ist, wie bei dem Berufe des Geistlichen, auch bei dem des Erziehers der Fall, während die Wirksamkeit des Staatsmannes und namentlich die des praktischen

*) Matth. 15, 14—30. Unser Begriff von Talent, als der geistigen Anlage, geht offenbar von diesem biblischen Gebrauche aus.

Juristen zwischen beiden Gebieten in der Mitte liegt. — Wir nennen die für diese Wirkungskreise angelegten Talente die ethisch-praktischen, nicht um ihnen eine besondere Anlage zur persönlichen Sittlichkeit beizulegen, die ja nicht Product der Naturanlage, sondern der sittlichen Freiheit ist, wohl aber eine Anlage zur Erkenntnis der allgemeinen ethischen Gesetze und Aufgaben, wie sie für die technisch-praktische Virtuosität nicht unmittelbar nöthig ist. Da nun die Wissenschaft im höchsten Sinne auf die Erkenntnis der das Einzelne begründenden allgemeinen Gesetze, die schöne Kunst auf die unmittelbare Veranschaulichung dieser Gesetze in der einzelnen concreten Erscheinung gerichtet ist, so dürfen wir sagen, daß das ethisch-praktische Talent und das pädagogische insbesondere das Interesse für das Allgemeine der Wissenschaft und für das Ideale der Kunst vor dem technisch-praktischen Talent voraus haben und somit zwischen diesem auf der einen und dem wissenschaftlichen und ästhetischen Talent auf der anderen Seite in der Mitte stehen müße: ohne den ein lebendiges wissenschaftliches und ästhetisches Interesse begleitenden idealen Zug und Schwung würde es der Erzieher nicht über mechanische Dressur hinaus zu lebendiger geistiger Erweckung und Anregung der Zöglinge bringen.

Damit das ethisch-praktische Talent bestimmter zum pädagogischen Talent werde, muß es sich mit der besonderen Anlage, auf die Jugend zu wirken, verbinden. Abgesehen von der allgemeinen Richtung und Fähigkeit, auf den Willen anderer bestimmend einzuwirken, welche schon im Begriffe des ethisch-praktischen Talentes liegt, beruht diese Anlage einmal auf einer natürlichen Zuneigung zur Jugend und zur Beschäftigung mit ihr und dann auf dem Verständnis für ihre besondere Art, ihre Anschauung, ihre Interessen und Neigungen, und zu diesem Verständnis gehört wieder namentlich ein aufmerksamer und frischer Sinn für die Auffassung und Darstellung des Concreten, Anschaulichen und Charakteristischen in der Natur, wie im menschlichen Leben, insbesondere der Geschichte. Und wie die Virtuosität im Unterrichte hauptsächlich auf der Leichtigkeit beruht, diese Einzelnheiten auch aus verschiedenen Fächern zu combiniren, damit sie sich gegenseitig erläutern und das allgemeine Gesetz aus ihnen abgeleitet und erklärt werde: so wird die Erziehung im engeren Sinne dadurch unterstützt, daß mit dem Eingehen in die eigenthümliche Art und Weise, wie die Jugend eben ist, sich die Fähigkeit verbindet, von da aus immer die Beziehung auf das Ziel zu finden, zu welchem sie herangebildet werden soll, damit der Erzieher nicht bloß mit den Kindern Kind werde, sondern auch sie mit dem Manne Männer. Die Rücksicht endlich auf die verschiedene Individualität der Zöglinge macht nöthig, daß der Erzieher die Gabe habe, die Eigenthümlichkeit der Einzelnen zu erkennen und zugleich in ihre Individualität sich zu versetzen, um die Wege zu finden, auf welchen jeder nach seiner Weise am sichersten dem Ziele zugeführt wird. Hiermit dürften die Momente angegeben sein, welche in ihrer Vereinigung das Erziehungstalent constituiren. Ob von einem pädagogischen Genie geredet werden kann, kann zweifelhaft sein. Da Genie, wenn das Wort im Unterschiede von Talent gebraucht wird, eine geistige Anlage bezeichnet, welche durch ihre ausgezeichnete Kräftigkeit und ihre energische Concentration auf ein bestimmtes Gebiet der geistigen Thätigkeit berufen ist, absolut Neues und Eigenthümliches zu schaffen: so findet dieser Begriff seine eigentlichste und ausgebreitetste Anwendung in der Sphäre der Kunst, deren Schöpfungen gleichsam selbst absolut neue und eigenthümliche Individualitäten sind. Demnächst wird er auf die Sphäre der Wissenschaft übertragen, insoweit es sich hier um die Auffindung tief liegender und fruchtbarer Principien handelt, so wie auf Gebiete des praktischen Handelns, welche durch die Mannigfaltigkeit und die stets neuen Verkettungen bedeutender Verhältnisse der menschlichen Thätigkeit auch stets neue und besonders schwierige Aufgaben stellen, deren glückliche Lösung eine besondere Schnelligkeit und Sicherheit des Blickes und eine ungewöhnliche Thatkraft, überhaupt eine außerordentliche geistige Befähigung voraussetzt; in diesem Sinne spricht man von wissen-

schaftlichen, politischen und militärischen Genies. Die Verhältnisse dagegen, in welchen der Erzieher in Schule und Haus zu wirken hat, sind so einfach, die Aufgaben kehren im wesentlichen so sehr immer wieder und darum kann man auch über die Mittel zu ihrer Lösung, zumal innerhalb der christlichen Gemeinschaft, so wenig zweifelhaft sein, daß es hier nicht auf die Neues findende und schaffende Kraft des Genies ankommt, sondern auf die umsichtige und sich gleich bleibende Thätigkeit eines mit Gewissenhaftigkeit benützten pädagogischen Talentes. „Ein genialer Erzieher" ist ebenso wenig ein ganz eigentlich gebrauchter Ausdruck, als etwa „ein genialer Seelsorger." Nur wo es bei völliger Zerrüttung der pädagogischen Verhältnisse auf neue Begründung eines geordneten Zustandes ankommt durch außergewöhnliche Mittel, wäre für die schöpferische Thätigkeit des Genies eine Stelle. Unter den epochemachenden Pädagogen der neueren Zeit hatte offenbar Pestalozzi auf den Namen eines pädagogischen Genies am ersten Anspruch, obgleich er jene harmonische Verbindung verschiedener Eigenschaften nicht besaß, welche das pädagogische Talent ausmachen.

Wenn natürliche Anlage durch den heiligen Geist erhöht die rechte Richtung empfängt und verklärt wird, so wird sie zum Charisma im neutestamentlichen Sinne, und in der That gehen, bei der innigen Verwandtschaft des pädagogischen und seelsorgerlichen Amtes, die Gnadengaben, welche das Neue Testament als die unentbehrlichsten Grundlagen des Berufes zum Bischofsamte darstellt, den Eigenschaften parallel, welche wir als Hauptfactoren des Erziehungstalentes bezeichnet haben, die Gaben der Lehre, der Regierung und des Unterscheidens der Geister (1 Cor. 12, 4—11. 28). Ja der Prophet des alten Testamentes schon zählt, wenn er als die Gaben des Geistes bezeichnet Weisheit und Verstand, Rath und Stärke, Erkenntnis und Furcht des Herrn (Jes. 11, 2), damit zugleich die Eigenschaften auf, welche das Erziehungstalent begründen, die stets auf die gottgewollten höchsten Zwecke gerichtete Weisheit und den scharf unterscheidenden und Persönlichkeiten und Verhältnisse richtig würdigenden Verstand, den Rath, der überall die richtigen Mittel und Wege findet, und die Thatkraft, welche diese Mittel energisch handhabt, und endlich wird mit der Erkenntnis und Furcht des Herrn die Grundlage angegeben, auf welcher jene Eigenschaften ruhen müßen, um zu gedeihlicher pädagogischer Wirksamkeit zu führen.

Der Ausdruck Takt, insofern damit „die Feinheit und Sicherheit des Benehmens im Umgang" (Heyse, Fremdwörterbuch u. d. W.) bezeichnet wird, geht nicht von dem Begriffe des musikalischen Taktes aus (wie z. B. Krug im encyklopädisch-philosophischen Lexikon annimmt), so daß damit eigentlich das Einhalten des richtigen Maßes im Benehmen bezeichnet wäre, sondern er geht unmittelbar auf tactus, Gefühl, dann in eminentem Sinne: feines Gefühl zurück. Bestimmter verstehen wir unter Takt die auf natürlicher Feinheit des Gefühls beruhende und durch Erfahrung und Uebung ausgebildete Fertigkeit, im freien Verkehr mit andern in jedem gegebenen Fall, und insbesondere in zweifelhaften Fällen das Angemessene unmittelbar mit Sicherheit zu erkennen und zu thun. Das erste Moment in dieser Begriffsbestimmung, daß der Takt auf einer Naturanlage beruhe, weist auf seine Verwandtschaft mit dem Talent hin: ohne den natürlichen feinen Sinn für die persönliche Eigenthümlichkeit anderer und für die Besonderheit der jedesmaligen Lage wird es niemand zum Ruhme eines taktvollen Verhaltens bringen. Auf der andern Seite aber ist der Takt auch nicht bloß Sache des Talentes, sondern zugleich eine durch Erfahrung und Uebung ausgebildete Fertigkeit. Das anständige Benehmen eines Kindes kann man nicht wohl taktvoll nennen, und das feine Gefühl, welches durch jede Unangemessenheit verletzt wird und das Angemessene überall sicher herausfühlt, wird erst dann zum Takt, wenn mit der Feinheit des Gefühls auch die Sicherheit des Benehmens sich verbindet. Weiter schließt der Begriff des Taktes die Beziehung auf den Verkehr mit andern und die ihnen schuldige Rücksicht ein: der Historiker, welcher in seinem Werke lediglich den objectiven Thatbestand darzustellen bemüht

ist, hat keine Gelegenheit, sich taktvoll zu zeigen, schreibt er dagegen für ein bestimmtes Publicum, etwa für die Jugend, so ergeht die Forderung an ihn, daß er in Bezug auf die Wahl von Stoff und Form taktvoll verfahre. Endlich kann natürlich nur die Sicherheit des Benehmens in zweifelhaften Fällen auf den Ruhm eines besonderen Taktes Anspruch geben: der Erzieher, welcher die allgemeinen pädagogischen Grundsätze und Regeln mit gewissenhafter Sorgfalt befolgt, ist darum noch nicht taktvoll, sondern erst wenn die Anwendung der allgemeinen Regel auf den besonderen Fall zweifelhaft ist, kann der Takt sich offenbaren. Solche Fälle aber kommen gerade bei dem Berufe des Erziehers besonders häufig vor, einmal weil es sich hier um den Verkehr mit Individuen handelt, welche noch nicht unter der Zucht der allgemeinen Regeln stehen, von welchen der gesellige, bürgerliche und amtliche Verkehr der Erwachsenen beherrscht ist, und dann, weil bei der Aufgabe, die Zöglinge aus der Unselbständigkeit allmählich zur Selbständigkeit zu erziehen, immer aufs neue die Frage entsteht, inwieweit einerseits zu verhüten ist, daß nicht die wachsende Selbständigkeit in ihrem Recht gekränkt, andrerseits, daß nicht die noch vorhandene Unselbständigkeit durch Unterlassen positiver Einwirkung Gefahren ausgesetzt wird. Was zunächst das persönliche Verhältnis des Erziehers zu dem Zögling anlangt, so würde der Erzieher, der mit den Kindern kindisch wird, ebenso taktlos handeln, wie der, welcher mit äußerlicher Zucht jede freie Bewegung des Kindes unterdrückt, und taktvoll nur der, welcher bei aller eigenen Achtung vor dem Rechte des kindlichen Alters und der Eigenthümlichkeit der einzelnen Individualität doch den Zöglingen eine wahre Auctorität zu werden und dadurch eine wirksame Achtung vor dem Gesetze zu begründen verstünde. Bei der erziehenden Einwirkung im engeren Sinne würde es eben so verkehrt sein, die Zöglinge im Kindesalter sich selbst zu überlassen, als den zum Jüngling reifenden Knaben durch kleinliches Gängeln fortwährend in kindischer Unfertigkeit zu erhalten; dagegen verräth sich der Takt des Erziehers in der Fertigkeit, mit der wachsenden Selbständigkeit des Zöglings die positive Einwirkung zu ermäßigen. Der taktlose Lehrer stört das gegenseitige Verhältnis der Zöglinge, wenn er das Lob des einen mit dem Tadel eines andern so mischt, daß jener zu selbstzufriedener Eitelkeit verleitet wird, in diesem Niedergeschlagenheit entsteht oder gehässige Eifersucht gegen den bevorzugten: in dem Munde des taktvollen ist Lob, wie Tadel ein Sporn zur Pflichterfüllung. Beim Unterrichte wäre es eben so taktlos, eine formelle Geistesbildung zu suchen ohne Mittheilung von Stoff, oder Kinder nach Basedow's Manier in roher Aufklärerei mit Dingen bekannt zu machen, für deren richtige Würdigung ihr Geist noch nicht reif ist, als mechanisches Anfüllen des Gedächtnisses oder prüde Scheu vor jeder Berührung geschlechtlicher Verhältnisse bei Jünglingen, die den Homer und Horaz lesen: der Taktvolle weiß den Stoff so mitzutheilen, daß der Geist geübt wird, und weiß das Bedürfnis der verschiedenen Altersstufen zu unterscheiden. Bei der Einwirkung auf das sittliche Verhalten darf der Erzieher weder durch blindes Zutrauen in den besseren Sinn der Zöglinge diese gleichsam herausfordern, den leichtgläubigen zu hintergehen, und so sich selbst lächerlich machen, noch durch inquisitorisches Mistrauen das bessere Gefühl verletzen und das Zutrauen der Zöglinge verscherzen. Auf ähnliche Weise hat es seine Schwierigkeit bei der pädagogischen Einwirkung auf die einzelnen Seiten der Individualität stets das rechte Maß zu finden zwischen Ueberreizung und Vernachläßigung des Gefühls zwischen der Hinlenkung des Denkens auf die genaue Erkenntnis des Einzelnen und auf die Erkenntnis des allgemeinen Gesetzes, zwischen der Sorge für Abhärtung des Körpers und Erhaltung der vorhandenen Gesundheit, und ganz besonders beruht beim Austheilen von Lob und Tadel, Lohn und Strafe die pädagogische Unparteilichkeit, welche nicht äußerlich nach dem Buchstaben eines bestimmten Gesetzes urtheilen darf, auf dem richtigen Takt des Erziehers. Doch mag dieses genügen, um das Wesen und die wesentlichsten Aufgaben des pädagogischen Taktes festzustellen; für die Lösung dieser Aufgaben bestimmte Regeln zu geben, ist eben darum

nicht möglich, weil sie eine Sache des Taktes ist. Denn wenn Schleiermacher (Kurze Darstellung des theologischen Studiums § 132) mit Recht definirt, daß Kunst in dem Sinne, in welchem man auch von Redekunst und Erziehungskunst spricht, „jede zusammengesetzte Hervorbringung (sei), wobei wir uns allgemeiner Regeln bewußt sind, deren Anwendung im einzelnen nicht wieder auf Regeln gebracht werden kann:“ so ist eben der Takt dasjenige, was, wo die Regeln aufhören, supplirend eintreten muß, wodurch die Erziehung vorzugsweise zur Erziehungskunst wird und was deswegen auch ein besonderes Erziehungstalent voraussetzt.*)

Die bei jedem Berufe so natürliche Forderung, daß der, welcher ihm sich widmet, vor allem sich selbst prüfe, ob er auch den Voraussetzungen genügt, von welchen die Lösung der jedesmaligen Berufsaufgabe abhängt, wird leider gerade bei dem Berufe des Erziehers nicht selten außer Acht gelassen. Wie der in solchen Fällen dem berufstreuen Manne gewiß sich fühlbar machende Defect des Talentes durch Nachdenken, Studium und gewissenhaften Eifer möglichst zu ersetzen und wie überhaupt das natürliche Talent in freier sittlicher Thätigkeit auszubilden und anzuwenden sei, darüber vgl. man den Art. Erzieher (S. 232 ff.). G. Baur.

Erziehungswissenschaft, s. Pädagogik.

Ethik (Moral; Sittenlehre). Wenn wir einen Artikel über diese Wissenschaft — somit nicht etwa bloß über die Behandlung ihres Inhalts im Schul- und Gymnasialunterricht, worüber wir auf den Art. Religionsunterricht verweisen, sondern über die Ethik selbst hier einreihen, so müßen wir ohne Zweifel mit diesem Gegenstand an diesem Orte anders verfahren, als wenn der Artikel für ein theologisches oder ein philosophisches Werk oder für eine allgemeine Encyklopädie bestimmt wäre; der pädagogische Standpunct und Gesichtskreis soll auch bei dem, was unter obigem Titel zur Sprache kommt, nicht verlassen werden. Allein wofern wir uns deshalb etwa darauf beschränken wollten, bloß diejenigen Partieen der Ethik zu beleuchten, in welchen sie der Pädagogik ihre Grundsätze leiht oder selber pädagogische Miene annimmt, so müßte uns bei näherem Nachsehen bald einleuchten, daß jener Zusammenhang zwischen beiden ein viel innerlicherer und darum durchgreifenderer ist. Die Ethik hat nicht bloß eine Anzahl Begriffe mit der Pädagogik gemein; sie hat auch nicht bloß einen Punct in ihrem System, wo die Pädagogik mit ihr zusammenstößt oder aus ihr herauswächst (dieser Punct ist das Familienleben, s. z. B. Chalybäus Speculative Ethik. I. S. 376 f. 481; Schleiermacher, Christliche Sitte S. 220; Rothe, Theol. Ethik III. S. 679—710): sondern an der Ethik ist alles zugleich auch Pädagogik, nicht bloß in jenem allgemeineren Sinn, in welchem man jeder Wissenschaft, d. h. der Wahrheit in allen ihren Erscheinungs- und Darstellungsformen eine bildende, also erziehende Wirkung auf den zuschreiben kann, der sich mit ihr beschäftigt, sondern in einem nähern, unmittelbareren Sinn, da der Gegenstand der Ethik der menschliche Wille selbst und das ihm gegebene Gesetz für seine Selbstbestimmung ist, folglich jeder auf diesem Gebiete gewonnene Satz entweder direct sich in eine praktische Regel übersetzen oder aus ihm sich eine solche ableiten läßt. (Vergl. J. H. Fichte, System der Ethik II. 1. S. 158: „Die Ethik, als Lehre von der Bildung des sittlichen Charakters, tritt auch in ein empirisch-praktisches Verhältnis. Indem sie die innere Natur des Bösen aufdeckt, indem sie die äußerlich begünstigenden oder hemmenden Elemente seiner Verwirklichung kennen lehrt, wird sie Kunstlehre der Menschenerziehung im einzelnen, wie in der Gesammtheit.“) Selbst wenn die Ethik nichts wäre, als eine systematische Pflichtenlehre, so müßte sie doch zugleich, um nicht ganz im abstracten zu verharren, irgendwie einen Weg zur Realisirung des als Pflicht vorgestellten Guten zeigen, müßte lehren, wie aus der Pflicht eine Tugend wird, sie müßte das ethisch Geforderte, das Ideale, auch psychologisch vermitteln: was wäre dies anders, als schon Pädagogik, d. h. eine Doctrin,

*) Vgl. hiemit den Art. Erziehungskunst. D. Red.

nach welcher jeder sich selbst zu erziehen hätte, was sich von der Erziehung anderer nur in der Form, in der Technik unterscheiden kann? Jene psychologische Vermittlung führt aber mit Nothwendigkeit auf die Erkenntnis, daß das Subject, in welchem die Idee des Guten ebenso gewiß realisirt werden soll, wie sie als Idee ihm inwohnt, d. h. der Mensch, zwar hierauf angelegt ist, aber sich selbst überlassen durch bloße Naturentwicklung keineswegs jene Bestimmung erreicht, und noch viel weniger mit dem Eintritt in die Existenz auch schon dieser Bestimmung entspricht; der Mensch muß erst ethisirt werden; das Gute ist also nicht bloß als Qualität, sondern auch als ein Werden, als ein Proceß zu begreifen, und zwar als ein Proceß, der bei aller Kräftigkeit der Anlage und bei aller Freiheit des sich selbst bestimmenden Willens doch eben so sehr auch von der Einwirkung solcher Potenzen abhängt, die selber das sittlich Gute in sich darstellen. Was ist das anders als Erziehung? Wenn daher der älteste Bearbeiter der christlichen Sittenlehre als eines Ganzen, Clemens von Alexandrien, seinem Werke den Titel Paedagogus gegeben hat, so war dies, wenn er gleich als Erzieher des Menschengeschlechtes zur Sittlichkeit ausschließlich den Logos betrachtet, ein richtiger, nur nicht vollständig ausgeführter Gedanke. (Kurz und schön hat denselben Chalybäus Speculat. Ethik I. S. 76 ausgesprochen.) Wenn dagegen das Verhältnis zwischen Pädagogik und Ethik von Einzelnen, wie Montaigne (s. Daub, Prolegomena zur theologischen Moral S. 346. 360 ff.) so auf den Kopf gestellt wurde, daß letztere das Product der ersteren sein soll, somit für die Ethik keine absolute Norm existirte, sondern selbst die Grundbegriffe von Gut und Böse lediglich das Werk des Erziehers sein würden, der sie so oder anders dem Zögling eingepflanzt hat, so ist damit die Sittlichkeit auf die Linie der conventionellen Sitte herabgedrückt; auf solch eine Verkehrung kann man, wie Daub a. a. O. S. 375 sagt, nur gerathen aus Liebhaberei für die Erziehung. Es giebt nicht ein pädagogisches Princip für die Ethik, sondern nur ein ethisches für die Pädagogik. Umgekehrt ist auch wieder die Pädagogik durchaus ethischer Natur. Sie kann nur ethische Zwecke als Zwecke der Erziehung (s. d. Art.) aufstellen; denn ihr allererstes Axiom ist dasselbe, was die Ethik aufstellen muß, daß der Werth des Menschen als Person in höchster und letzter Instanz immer in seiner sittlichen Qualität, in seinem Wollen liegt; höher, als zu sittlicher Vollendung, kann er nicht steigen, denn (vergl. 1 Petr. 1, 16) damit wird er Gottes Ebenbild; alle andern Vorzüge, die er besitzen, alle Verdienste, die er sich erworben haben mag, wie sie jetzt schon immer nur relativen Werth haben, verlieren schließlich auch diesen und können ihn nicht retten, wenn ihm jener absolute Werth, der sittliche, abgeht. Der schöne Ausspruch, womit Kant seine „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" eröffnet: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille" ist ein unumstößlicher Satz, der auch der Pädagogik die Richtung ihres Weges aufs unzweideutigste bezeichnet. Dieselbe sieht sich aber eben so auch bei der Wahl ihrer Mittel daran gebunden, jedes derselben vor allem darauf anzusehen, ob es sittlich ist; wo nicht, so muß sie es, als wie praktisch es sich sonst auch zu empfehlen wüßte, unbedingt verwerfen. Allerdings hat sie auch Zwecke und Mittel in ihrem Bereiche, die nicht an sich selbst schon sittlicher Natur sind; wie man z. B. ein Rechenexempel löst, wie man eine lateinische Periode construirt, darüber weiß das Gewissen keinen Bescheid zu geben. Aber sobald wir auch solche Thätigkeiten nicht in ihrer Vereinzelung, sondern im Zusammenhange mit dem ganzen Organismus des persönlichen wie des gemeinsamen Lebens auffassen, so zeigt es sich, daß der sittliche Mensch keineswegs inzwischen schlafen gegangen ist, während jene Operationen vor sich gehen, daß vielmehr auch diese — wenn schon mehr oder weniger unbewußt — von ethischen Motiven begleitet und getragen sind, ja noch mehr, daß dasjenige, was auch obigen wie allen Thätigkeiten und Errungenschaften des Menschen die letzte Weihe, den höchsten, den allein bleibenden, unvergänglichen Werth verleiht, eben das Sittliche daran ist. Hieraus geht

aber bereits auch hervor, daß diese so nahe Verwandtschaft der Pädagogik mit der Ethik dennoch nicht bis zur Identität beider ausgedehnt werden kann. Die Ethik bietet der Pädagogik die allgemeinen Grundlagen dar; diese empfängt von jener ihr Princip, empfängt das Maß, an dem sie ihre eigenen Bestrebungen und Leistungen zu messen hat; der ganze Geist, in welchem die Pädagogik ihre Aufgabe faßt und löst, wird bestimmt durch die von ihr vorausgesetzte Ethik, so daß man z. B. von einem Pädagogen, auch wenn er nie über seine ethischen Ueberzeugungen sich äußern würde, immer sagen kann, seine Erziehungsweise (ob sie nun bloße Praxis oder auch als Theorie von ihm gedacht ist) sei der Wärmemesser für seine Ethik. Während aber hiernach nicht bloß einzelne Theile der Ethik es sind, die auch den Pädagogen berühren, weil alles, was sittlich ist und zu sittlichen Zwecken dient, durch die Erziehung dem erst zu bildenden menschlichen Individuum angeeignet werden soll, so ist dagegen gerade diese Aneignung, diese Ethisirung durch Erziehung darum wieder eine besondere Aufgabe, weil sie als das zu ethisirende Subject nicht den Menschen oder die Menschheit überhaupt, sondern den unmündigen Menschen, das Kind vor sich hat, und zwar in ganz concreten, zeitlich und räumlich bestimmten Verhältnissen, denen gemäß die einzelnen Bildungszwecke, in welche sich der allgemeine und höchste, d. h. ethische Zweck dirimirt, sowie die einzelnen Mittel dazu (z. B. im jeweiligen Stande der Schulen, im jeweiligen Stadium der allgemeinen Bildung, im Ertrage der mit verschiedenen Methoden gemachten Erfahrungen u. s. f.) historisch sich gestaltet haben. Mit Einem Worte: die Pädagogik wird zur speciellen Technik in einer Weise, wie es die Ethik nie werden kann. Das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik ist ganz ähnlich dem, in welchem zu letzterer die Politik steht; auch diese muß von der Ethik ihre Principien empfangen, nicht zwar, als wäre das Princip der Ethik auch selbst schon das der Politik, wie sie allerdings das der Pädagogik ist, doch so, daß auch jenes ein von der Ethik anerkannter, in ihrem System eine Stelle einnehmender Willenszweck sein muß; (wenn die Staatskünstler häufig ihre Ethik von ihrer Politik, statt ihre Politik von der Ethik beherrschen lassen, so haben sie das nicht bloß für sich als Individuen vor dem Sittengesetz zu verantworten, sondern es ist alsdann auch ihre Politik als Politik eine schlechte, wie man doch endlich aus der Geschichte sollte gelernt haben, vergl. Rothe a. a. O. III. S. 901 f.;) aber die Technik der Leitung eines Staates hängt noch von vielen andern Momenten ab, deren Kenntnis eben den Politiker im Unterschiede vom Ethiker ausmacht. So muß der Ethiker nicht nothwendig auch das Detail der Pädagogik kennen, wie ein Schulmann dieses kennt; aber desto gewisser darf der Pädagog vom Fache, will er anders auf vollständige, d. h. auch wissenschaftliche Fachbildung Anspruch haben, in der Ethik kein Fremdling sein. Dieser Forderung entsprechen viele Schulmänner von anerkannter Tüchtigkeit, die während ihrer praktischen Laufbahn vielleicht nicht mehr zu philosophischen oder theologischen Studien kommen, doch im wesentlichen dadurch, daß ihnen als Christen die Ethik des Christenthums innewohnt, und daß sie als denkende und gebildete Männer ihre sittlichen Ueberzeugungen, ihre ganze Welt- und Lebensanschauung wie ihre praktischen Grundsätze nicht bloß als ein Erbstück vom Elternhaus und von der Schule her beibehalten, sondern daß sie dieselben innerlich verarbeitet, zur Klarheit und Einheit gebracht und sich sowohl befähigt als gewöhnt haben, sich über ihr eigenes Wollen und Thun Rechenschaft zu geben, wie auch über alle Begebenheiten und Handlungen, die in ihren Gesichtskreis fallen, sich ein festes Urtheil zu bilden. Aber nur um so mehr werden dieselben damit einverstanden sein, daß es dem Pädagogen wohl zu Statten komme, in der Ethik auch nach ihrer wissenschaftlichen Gestaltung sich umzusehen; sie ist ihm zwar nicht diejenige Doctrin, die ihm unmittelbar über seine Berufsthätigkeit zu wissenschaftlichem Bewußtsein verhilft, — das ist die Pädagogik, — aber doch für diese selbst die Fundamentalwissenschaft, die Prämisse, ohne die auch sein pädagogisches Wissen und Können des wissenschaftlichen Charakters, der klaren Begründung entbehrt. Dies macht es einer pädagogischen Encyklopädie zur Pflicht, unbeschadet ihres speciellen

Standpunctes die Ethik als Ganzes mit in Betracht zu ziehen. Sollten wir vielleicht die rechte Mittellinie zwischen Zuviel und Zuwenig nicht genau einzuhalten vermögen, so nehmen wir die folgenden Erörterungen doch nur in der Absicht und Meinung auf, daß sie lediglich solches enthalten, über was, ob es gleich nicht unmittelbar pädagogisch verwerthet werden kann, doch der wissenschaftliche Pädagog als solcher orientirt sein und ein Urtheil und eine Ueberzeugung haben muß. —

Unter den drei üblichen Namen unserer Wissenschaft ist Ethik wie der älteste (seit Aristoteles) so auch der richtigste, da das ἦθος nicht bloß die innere Seite des Charakters, die sittliche Anlage und die Bestimmtheit des Gemüths, sondern auch die äußere Erscheinung dieses Innern in der Handlungsweise, und zugleich das Allgemeine und Objective — also nicht bloß was Sitte ist, sondern auch Sitte sein soll in sich faßt; wogegen die lateinische Bezeichnung (von Cicero de fin. c. 1 in den Sprachgebrauch eingeführt), wie die deutsche (seit Mosheim gebrauchte) schon durch den Plural mehr auf das Aeußere und Einzelne als auf den inneren centralen Sitz des Ethischen deutet. (Vergl. übrigens Schwarz, Evang. christl. Sittenlehre I. S. 1. 2. Dorner, d. Art. Ethik in Herzog's Theol. Real-Encykl. IV. S. 185. Hagenbach, Theol. Encykl. 5. Aufl. S. 303.) Sofern die Ethik als philosophische Disciplin behandelt wird, ist sie der wichtigste Theil der praktischen Philosophie; der theologische Sprachgebrauch weicht — nicht zu seinem Vortheil — hievon ab, indem er unter praktischer Theologie die Wissenschaft vom kirchlichen Leben versteht und hievon die Ethik als Wissenschaft vom sittlichen Leben unterscheidet, während es richtiger wäre, diese beiden praktischen Disciplinen zusammen der Dogmatik gegenüberzustellen, die nicht wie jene beiden mit freiem, nur durch das Gesetz des Geistes vorgezeichnetem menschlichem Thun, durch welches das Reich Gottes auf dem Grunde göttlicher Thaten erbaut werden soll, sondern mit diesen Thaten Gottes zu schaffen hat, die geschehen sind als Offenbarungen seines Wesens und Willens und die der menschliche Geist nur nachzudenken, nur wissenschaftlich zu begreifen sucht. Die Ethik dagegen — um mit Dorner zu reden (a. a. O. S. 188) — „beschäftigt sich mit dem nach Gottes thatwerdendem Liebesrathschluß in Form menschlicher Freiheit sich verwirklichenden Guten." (Bei Schleiermacher ist die theologische Ethik mit der Dogmatik zusammen zu demjenigen Theil der theologischen Gesammtwissenschaft gehörig, der „die geschichtliche Kenntnis vom gegenwärtigen Zustande des Christenthums" enthält — s. seine „Kurze Darstellung des theol. Studiums" 2. Aufl. S. 94; bei Rothe dagegen ist die Ethik gerade im Gegensatze zur Dogmatik wesentlich speculative Theologie.) Ehe wir aber den Inhalt unserer Wissenschaft näher beleuchten, ist noch die Frage im Wege, wem sie denn eigentlich angehöre, der Philosophie oder der Theologie? Factisch machen beide gleichen Anspruch auf sie; wie es aber nur Eine Wahrheit geben kann, so auch nur Eine Sittlichkeit; etwas was der Philosoph erlaubt, kann nicht vom Theologen verboten sein noch das von diesem für Tugend Erklärte von jenem zum Laster gemacht werden; hat der eine damit Recht, so muß der andere im Irrthum sein. Der Theolog kann behaupten, daß er allein die Wahrheit im Besitz habe, weil ihm durch die Offenbarung der Wille Gottes kund gethan sei; das menschliche Denken könne sich nie zu dieser Erkenntnis emporarbeiten, weil die Vernunft verfinstert sei; dem wird aber der Philosoph entgegenhalten: ohne philosophisches Denken, ohne freie Aufnahme und Verarbeitung des biblischen Lehrstoffes im eigenen Geiste komme man nie zu einer wissenschaftlichen Ethik, sondern nur entweder zu einer äußerlichen Gesetzlichkeit, wie in der katholischen Kirche, wo der Gehorsam die Tugend aller Tugenden, darum auch in der Mönchsheiligkeit das Hauptmoment ist; oder zu einer Zusammenstellung von Pflichten, für die sich kein anderer Verpflichtungsgrund angeben lasse, als daß in irgend einer Bibelstelle davon die Rede sei — eine ebenfalls äußerliche Auffassung des Sittlichen, wie sie sich bei einem Theil der ältern Supernaturalisten vorfindet. Vollends thöricht ist das oft gebrauchte Argument, daß es ja so viele philosophische Systeme gebe, deren jedes das richtige zu sein behaupte auf Unkosten der

andern, während die geoffenbarte Wahrheit nur Eine sei. Ja, aber sind denn der theologischen Systeme und kirchlichen Controversen etwa wenigere? Ist das Eine Bibelwort nicht von jedem Ausleger, von jeder theologischen Schule und jeder Secte wieder anders, nach individueller Geistesrichtung aufgefaßt und ausgelegt worden, deren jede sich selber die ausschließliche Wahrheit zuschreibt? Mit obigem Argument gegen die philosophische Erkenntnis kann sich nur die Ignoranz zufrieden geben. Geht aber seinerseits der Philosoph seines Wegs, ohne sich um die christliche Ethik zu kümmern, so ist er entweder in der Selbsttäuschung befangen, daß er nicht merkt, wie viel Christliches auch er mit der Muttermilch eingesogen, wie viel von dem, was er rein der Speculation zu verdanken glaubt, er vielmehr vom Christenthum entlehnt hat; oder, wenn er sich dessen gewaltsam entledigt, so läßt er in seiner Rechnung einen Hauptfactor aus und rechnet darum nothwendig falsch, — den Factor nämlich, daß das sittliche Bewußtsein in der Menschenbrust, das er autonomisch entwickeln will, selbst erst durchs Christenthum zu seiner Wahrheit und seinem Rechte gelangt ist, somit jedes Absehen vom Christenthum zu einem geflissentlichen Schöpfen aus trüber Quelle führt. Ohne uns hier auf die mancherlei Versuche einzulassen, die gemacht sind, um zwischen philosophischer und theologischer Ethik ein Abkommen zu treffen (daß z. B. das Christenthum keine neuen Tugenden gelehrt, sondern nur den schon bekannten durch neue Motive eine weitere Stütze gegeben habe; oder daß das Christenthum die moralische Erkenntnis, zu der nach und nach die Vernunft von selbst gekommen wäre, nur früher schon der Menschheit entdeckt habe — Ansichten, die von Theologen aus der Kant'schen Schule, wie z. B. Vogel in der Schrift: „Das Philosophische und das Christliche in der Moral," Erlangen 1823 aufgestellt, aber selbst auch bei Reinhard [Moral I. Einl. § 13. S. 32. 34.] deutlich zu erkennen sind), bemerken wir über obige Frage nur Folgendes. Die philosophische Sittenlehre wird wohl immer eine andere sein, als die theologische, nicht aber eine andere, als die christliche. Zwischen den beiden ersten muß der Unterschied der wissenschaftlichen Form immer vorhanden sein; der Theolog hat die Identität seiner ethischen Begriffe mit den in der h. Schrift enthaltenen und wieder mit den in der Kirchenlehre sanctionirten nachzuweisen; er hat den Proceß des Werdens der Sittlichkeit im genauen Anschluß sowohl an die Geschichte der Offenbarung als an die Lehre von der Heilsordnung darzustellen; der Philosoph dagegen hat alle diese Rücksicht nicht zu nehmen; er entwickelt vollkommen frei den Inhalt des sittlichen Selbstbewußtseins, und stellt zur Probe dem, was auf wissenschaftlichem Wege als Inhalt des subjectiven sittlichen Geistes gewonnen wird, nur den objectiven sittlichen Geist gegenüber, der sich in der Geschichte offenbart. Aber wenn hiernach auch die Darstellungsweise, die Art der Deduction und Argumentation, die Sprache eine andere sein wird, so folgt daraus gar nicht, daß die philosophische Sittenlehre nicht eine christliche wäre; das reelle, praktische Resultat, die sittliche Lebensanschauung und Lebensgestaltung, die sich aus der philosophischen Sittenlehre ergiebt, wird und muß genau zusammentreffen mit dem, was die theologische Sittenlehre auf ihrem Wege schließlich zu Tage fördert; sind also auch die beiden Wege verschieden, das Ziel ist dasselbe: in dem Manne, in welchem die theologische Ethik die vollendete Sittlichkeit, den gediegenen christlichen Charakter erkennt, wird auch die philosophische die Realisirung ihres Begriffs von Tugend erkennen. Seit das Christenthum in der Welt ist, hat dasselbe die sittliche Grundanschauung, das sittliche Bewußtsein selber wesentlich erneuert; es ist nicht etwa zu dem vorher schon vollständig entwickelten und auch hernach ebenso selbständig functionirenden Gewissen der Menschen hinzugekommen, sondern es hat das Gewissen selber christianisirt, so daß auch die reinste philosophische Speculation, je lauterer sie das wirkliche Bewußtsein ergründet und analysirt, um so gewisser christliches Metall aus dieser Tiefe ans Licht schaffen wird. Ist das nicht der Fall, wäre das Resultat vielmehr eine Doctrin, die sich mit der christlichen in Widerspruch befände, so könnte dies nur entweder aus einem Misverständnis der letztern (indem z. B. irgend eine temporäre Auffassung des Christenthums

mit dem Christenthum selbst verwechselt würde) oder aber aus einer gewaltsamen Losreißung von christlicher Wahrheit, aus einer pikirten Feindseligkeit gegen dieselbe erklärt werden, die als eine, wenn auch noch so weit verbreitete, doch immer nur persönliche Stimmung, als Idiosynkrasie zu betrachten wäre und ihre objective Falschheit jedem Unbefangenen verriethe. Dies alles an den verschiedenen philosophischen Systemen der Ethik nachzuweisen, würde uns viel zu weit führen; wir begnügen uns darauf hinzudeuten, wie viele Anklänge an positiv christliche Lehren gerade in den tüchtigsten neueren Bearbeitungen der philosophischen Sittenlehre sich finden, und wie sehr damit alle jene Vorwürfe, die sich die christliche Moral einst (vornehmlich von Shaftesbury an, vergl. Stäudlin, Geschichte der christl. Moral ꝛc. Göttingen 1808 S. 711. Lechler, Gesch. des engl. Deismus S. 259 ff.), theils wegen ihrer Motive, theils wegen Vernachläßigung wichtiger Pflichten machen lassen mußte, als von der Philosophie selbst unstichhaltig erkannt und antiquirt sind. — So sind, um nur die Hauptwerke zu nennen, in Fichte's System der Ethik (Leipzig 1850 u. 1851) nicht bloß zahlreiche Stellen zu finden, in welchen die philosophische Anschauung und das Resultat philosophischer Untersuchung in Begriffen und Sätzen zu Tage tritt, die mit den christlichen Begriffen und Lehren (z. B. von der Heiligung II. 1. S. 122; vom Thun des Guten um Gotteswillen ebd. S. 171; von den göttlichen Kräften, die der Mensch in seinem Willen aufzunehmen und wirken zu lassen hat ebd. S. 183; von Erweckung und Wiedergeburt, S. 187. 211 u. f. f.) zusammentreffen (wogegen auch z. B. das I. S. 30 über die Perfectibilität des Sittlichen, kraft dessen es nie ein letztes Mustergültiges gebe, in welchem das Ethische, wie in seiner einzigen Gestalt, objectiv geworden wäre, nicht eine Beeinträchtigung der principiellen Stellung enthalten soll, die Christus in der christlichen Ethik einnimmt, da auch er als geschichtliche Person und als Charakter das absolut Gute, was in ihm zur Erscheinung kommt, doch in individueller, somit begrenzter Form ausgeprägt zeigt — wie dies der Unterzeichnete in einer Abh. über das Vorbild Jesu in den Jahrbb. für deutsche Theologie 1858 S. 690—697 auseinandergesetzt hat); — sondern es ist der ganze letzte Abschnitt (II. 2. § 174—187) eine philosophische Durcharbeitung des in der christlichen Kirche factisch vorliegenden ethischen Materials. — Ein Durchklingen der christlichen Anschauungen, ein Hervorspringen von Begriffen als Resultaten speculativen Denkens, die uns sonst als ethische Begriffe des Christenthums geläufig sind, kennzeichnet auch das im übrigen die Bildung der Hegel'schen Schule an sich tragende, jedoch selbständig und gedankenreich ausgeführte „System der speculativen Ethik" von J. U. Wirth (Heilbronn 1841. 1842); und wieder in ganz anderer Weise erkennen wir solches Zusammentreffen, trotz der spröden Haltung, die die Herbart'sche Philosophie dem Christenthum gegenüber eingenommen, in dem zu den lehrreichsten Moralwerken gehörenden Buche von Hartenstein: „Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften" (Leipzig 1844). Die Auseinandersetzung S. 55 ff. stellt zwar den Einfluß des Christenthums, d. h. dessen, was namentlich der Katholicismus aus dem Christenthum gemacht hat, als einen für die Ethik ungünstigen dar und schreibt die Reinigung der Kirche dem unverwüstlichen Bedürfnisse des Geistes zu, „sich über seine wesentlichen Interessen selbst zu orientiren," während wir die Reformation doch nicht sowohl aus diesem theoretischen oder philosophischen Bedürfnis, als vielmehr zu allererst aus dem seiner Fesseln müden, sich kräftig ermannenden christlichen Gewissen ableiten; aber trotzdem ist die Einheit der unverfälschten christlichen Moral mit der philosophischen in obiger Stelle ausgesprochen und im ganzen Werke nirgends verletzt. Noch positiver aber und durchgreifender wird dieselbe festgehalten von Chalybäus (in seinem „System der speculativen Ethik" Leipzig 1850) und von Martensen (Grundriß des Systems der Moralphilosophie Kiel 1845). Bei Chalybäus athmet die ganze theistische Grundlegung (z. B. die Definition der Ethik I. S. 105 als Wissenschaft „von der Art und Weise, wie der Mensch seine Bestimmung, die vollendete Freiheit

welche die positive oder die Weisheit ist, erreichen kann und soll unter Voraussetzung der absoluten weltbeherrschenden Weisheit Gottes und im Hinblick auf das Ziel vollendeter Heiligkeit und Seligkeit"), seine Aufstellung der positiven Liebe als Princips, das in Gott wirklich ist und sein Correlat in der menschlichen Gegenliebe erzeugt (a. a. O. I. S. 88), seine Theorie des Bösen u. s. w. durchaus christlichen Geist bei aller Strenge des Denkens; insbesondere aber geht der dritte Theil des Systems (II. S. 375 ff.) Hand in Hand mit den christlichen Ideen, gemäß dem, was I. S. 309 über die Nothwendigkeit gesagt war, daß die Ethik auf ihrer dritten und höchsten Stufe zu einer religiösen und zwar christlichen werden müße. Von Martensen stehe hier bloß eine Stelle aus dem Vorwort zu der genannten Schrift, wo er sich (S. XI. f.) über den fraglichen Punct so ausspricht: „Wenn die Philosophie nicht länger eine leere Construction a priori ist, sondern Erkenntnis der Wirklichkeit, und wenn die positiven Wissenschaften von der Methode der Philosophie sich durchdringen lassen, so muß der alte Gegensatz verschwinden. Eine ethica naturalis zu schreiben, welche als eine andere Art von Moral neben der christlichen bestehen sollte, gehört zu den Versuchen, die man längst aufgegeben hat. (Das freilich ist zu viel gesagt.) Eine Moralphilosophie, welche das Christenthum ignorirt, ignorirt auch die wirkliche Sittlichkeit und macht sich dadurch nur unpraktisch. Ist dagegen die Moral vom Princip des Christenthums durchdrungen, so wird sie nicht unterlassen können, auf die religiösen Momente der Sittlichkeit einzugehen, die man vordem ausschließlich der Theologie zueignete." Im Weiteren wird dann der Unterschied beider so bestimmt, daß die philosophische Darstellung nur das Generelle ins Auge fasse, während die Theologie „mittelst der hingehörigen biblischen, kirchengeschichtlichen und dogmatischen Momente den religiös-ethischen Puncten ihre Ausbildung gebe," andererseits aber die philosophische Moral auch wieder eine allgemeinere sei, sofern sie auch die nichtreligiösen, die weltlichen Momente der Sittlichkeit, wie Familie und Staat, umfasse, die von der theologischen Moral zwar selbstverständlich nicht ausgeschlossen, aber „durch religiöse, durch biblische Kategorieen nicht erschöpft werden können." — Während so unverkennbar die Philosophie, und zwar nicht etwa bloß die einer einzigen Schule (Martensen z. B. geht von Hegel aus und Hegels eigene Definition, „die Pädagogik sei die Kunst, den Menschen sittlich zu machen; sie betrachte den Menschen als natürlich und zeige den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur in eine zweite, geistige umzuwandeln" [Rechtsphil. S. 212] ist ein Analogon christlicher Begriffe, wie er auch sonst gerne von solcher Neugeburt redet, vergl. Thaulow, Hegel's Ansichten über Erz. u. Unt. I. S. 13), — sondern das philosophische Denken überhaupt auf Verständigung und Ausgleichung mit den Ideen des Christenthums und seiner wirklichen Gestaltung in Form der Kirche (s. z. B. Chalybäus II. S. 446 ff.) hinstrebt und an seine wesentliche Einheit mit der christlichen Wahrheit glaubt: so hat ihrerseits auch die neuere, gläubige Theologie ein classisches Werk aufzuweisen, das auf philosophische Basis gestellt und in philosophischem Geist ausgeführt ist, wir meinen die „Theologische Ethik" von Rothe. Mag man auch über die Art seines Speculirens, über seine Grundansichten von der theologischen Ethik als einer (im Gegensatze zur Dogmatik, zur wissenschaftlichen Darstellung der kirchlichen Dogmen) wesentlich speculativen Wissenschaft, vom Wesen des Sittlichen selbst, sowie über eine Menge Einzelheiten sich diesem geistvollen Theologen nicht conformiren: immer doch ist sein Werk in der neueren theologisch-ethischen Literatur das weitaus bedeutendste, und selbst solche Leser, die sich durch die Dialektik des ersten Bandes schwer hindurcharbeiten, denen es mehr um praktische Belehrung zu thun ist, finden im letzten Bande eine Fülle christlicher Lebensweisheit, die sich bis ins Einzelnste erstreckt, ohne doch je kleinlich zu werden; auch die in den Noten nebenherlaufende beständige Bezugnahme auf ältere theologische und philosophische Ethiker ist nicht gelehrter Citatenkram, sondern hat für den Leser den vollen Werth einer Correspondenz, eines Ideenaustausches zwischen den ersten Repräsentanten der betreffenden Wissenschaft. Aeltere, philosophisch-theologische

Ethiker, Daub, de Wette, Marheineke, müßen wir uns begnügen, bloß zu nennen; von Schleiermacher besitzen wir ebenso eine rein theologische Bearbeitung der Moral (Die christliche Sitte, herausgegeben von Jonas. Berlin 1843) als auch philosophische Werke auf diesem Gebiet (seine Grundlinien einer Kritik aller bisherigen Sittenlehre, zuerst 1803 erschienen; Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeben von Schweizer 1835; Grundriß der philosophischen Ethik, herausgegeben von Twesten 1841, beide letztere aus Schleiermachers Nachlasse bearbeitet; außerdem eine Reihe specieller ethischer Vorträge in der Berliner Akademie: über das Erlaubte, über den Tugendbegriff ꝛc.). Wie sich bei ihm die philosophische und die theologische Ethik verhalten, würde nur durch weiteres Eingehen dargelegt werden können, wir verweisen in Kürze auf das darüber in Tholucks lit. Anz. 1845. Nr. 70. S. 559 f. Gesagte. — Unter den Theologen selbst wieder haben Harleß (Christl. Ethik 5. Aufl. 1853) und Sartorius (Die Lehre von der heiligen Liebe, 3 Abtheilungen, 1851—1856) die Ethik vom specifisch lutherischen Standpunct aus bearbeitet; jener in großer Gedrängtheit, dieser in einer vielfach ins Populäre übergehenden, im speciellen Theil an den Dekalog sich anschließenden Darstellung; jener mit reicher exegetischer Begründung, dieser mit stetem Zurückgehen auf die kirchlichen Symbole und öfterem Verweilen bei dogmatischen Gegenständen. Die Unterschiede der reformirten und der lutherischen Moral sind mit großer Feinheit von Schneckenburger (Vergleichende Darstellung des luth. und ref. Lehrbegriffs, herausgegeben von Güder. Stuttgart 1855) auseinandersetzt; den ethischen Gegensatz des Protestantismus und Katholicismus behandelt das „System der christlichen Sittenlehre" ꝛc. von Heinrich Merz. Tübingen 1841. — Für die Geschichte der Sittenlehre sind die älteren Arbeiten von Stäudlin, die betreffende Abtheilung der Sittenlehre von de Wette, aus neuerer Zeit vorzüglich der erste Band des obenangeführten Werkes von Fichte und der betreffende Abschnitt der ebenfalls genannten Schrift von Hartenstein hervorzuheben; neuerlichst hat Feuerlein die Geschichte der philosophischen und der christlichen Sittenlehre (Tübingen 1855—59, 3 Theile) im Zusammenhange bearbeitet; die Gestaltung der Moral in den letzten Jahrhunderten bei den Engländern, Franzosen und Deutschen ist von ihm zugleich unter dem nationalen Gesichtspunct, als Moral des Anglicanismus, des Gallicanismus und Germanismus behandelt. — Noch ist auf die zwar in wissenschaftlichem Geist, aber in populärer Form gehaltene, auf ein größeres, gebildetes Publicum berechnete Bearbeitung der Ethik und einzelner ethischer Gegenstände besonders hinzuweisen, die wir in Gelzer's Schrift: „Die Religion im Leben" 3. Aufl. 1854, und in einer Anzahl einzelner Vorträge von Erdmann (z. B. über Collision der Pflichten; über das Spiel; über Gewohnheiten und Angewohnheiten — auch gesammelt unter dem Titel: „Ernste Spiele") besitzen. Für einen gemischten Kreis christlicher Zuhörer berechnet, dabei aber in der strengen und körnigten Weise des Verfassers ausschließlich aus biblischen Sätzen entwickelt sind die beiden ethischen Arbeiten von J. T. Beck: „Die Geburt des christlichen Lebens, sein Wesen und sein Gesetz" Basel 1839, und „Die christliche Menschenliebe, das Wort und die Gemeinde Christi" ebd. 1842.

Zur weitern Orientirung über den Inhalt und die Behandlungsweise der Ethik diene Folgendes.

1) Sie ist die Wissenschaft vom sittlich Guten. Es fragt sich sonach zuerst in jedem System derselben, was denn der Begriff des sittlich Guten selbst sei; hiemit wird immer auch schon die Realität des sittlich Guten, d. h. des absoluten Gegensatzes von Gut und Böse festgestellt sein, die ohnehin im Ernste nur vom Materialismus geleugnet wird, der sich eben an diesem Puncte als dasjenige zeigt, was er ist, nämlich nicht ein wissenschaftliches System, sondern eine Gesinnung. Jene Definition nun haben die älteren Moralisten, seit überhaupt die Moral unabhängig von christlicher Lehre behandelt wurde, in der Form eines sogenannten Moralprincipes ausgesprochen, d. h. eines obersten Satzes, aus dem alle guten Gesinnungen und Handlungen abgeleitet, an dem alles und jedes,

ob es gut oder böse sei, geprüft werden könne. Dahin gehören die Sätze: „Benimm dich immer so, daß du durch keine Handlung der Wahrheit oder dem Wesen der Sache, womit du zu thun hast, widersprichst" (Wollaston, s. über ihn Hartenstein a. a. O. S. 99. und Feuerlein a. a. O. II. S. 42); „durch Beförderung des gemeinschaftlichen Wohles befördert jeder sein eignes Wohl; oberster Grundsatz ist also die Einheit von Wohlwollen und Selbstliebe" (Shaftesbury); „handle so, wie es dir und der Gesellschaft nützlich ist; die Tugend ist die Kunst, richtig zu rechnen, um das größte Vergnügen, zu dem aber auch Gerechtigkeit und Uneigennützigkeit gehört, zu gewinnen (Hume); „handle gemeinnützig" (Pufendorf); „thue alles dasjenige, was das Wohl der menschlichen Gesellschaft, wovon du ein Theil bist, befördert" (Leß); „suche die ausgedehnteste Glückseligkeit zu befördern, weil Gott diese will" (J. D. Michaelis); „thue das, was dich und andre vollkommen macht — vollkommener aber wird der Mensch nur dadurch, wenn seine Handlungen und sein durch sie bestimmter Gesammtzustand unter sich selbst und mit dem Wesen und der Natur des Menschen übereinstimmt" (Chr. Wolf; theologisch acceptirt und durchgeführt worden ist dieses Princip von Reinhard); „thue alles, was dazu erforderlich ist, um in der Union mit Gott zu bleiben und in der Wiederherstellung des göttlichen Ebenbildes fortzuschreiten; was dem entgegen ist, das unterlaß" (Buddeus); „handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zum Princip einer allgemeinen Gesetzgebung erhoben werden kann" (Kant); „handle vernünftig" (Ammon, der das Kriterium des vernünftigen Handelns ganz nach kantischer Weise näher bestimmt); „strebe nach Freiheit; jedem Ereigniß, Trieb oder Leiden gegenüber setze dich als schlechthin Selbständiges; ich bin frei, ist oberster Glaubenssatz, ich soll frei sein, oberstes Gesetz (J. G. Fichte); „handle gemäß dem Gefühl der wahren Menschenwürde, welche die Schrift δόξα nennt 1 Kor. 11, 7" (de Wette, S. L. I. S. 242). Von diesen Sätzen allen gilt dasselbe, was von ähnlichen sogenannten Principien der Pädagogik zu sagen ist: entweder sind sie rein formell, so daß sie ihren realen Inhalt erst anderswoher empfangen müßen, daher sie, je nachdem man sie versteht und anwendet, ebensowohl richtig als falsch sein können; oder geben sie nur eine einzelne Seite des sittlich Guten an, so daß es unmöglich ist, aus ihnen alle ethischen Sätze abzuleiten. Daher hat die Herbart'sche Schule (s. namentlich Hartenstein a. a. O. S. 38 f.) von vornherein darauf verzichtet und es für durchaus nicht nothwendig erklärt, einen einzigen Satz als Princip der Moral an die Spitze zu stellen; sie geht lediglich von der Thatsache des Bewußtseins aus, daß es in Bezug auf das menschliche Wollen eine unwillkürliche, sich absolut geltend machende Billigung oder Misbilligung giebt, die den Werth alles Wollens und zwar nicht der einzelnen Willensbewegung als einzelner, sondern als Glied eines ganzen Organismus bestimmt; (denn „durch jedes Wollen wird zu irgend einem Theile der Werth der ganzen Person mitbestimmt" S. 33) und die Ethik ist nun (S. 35) die Wissenschaft von dem absoluten Werthe des Wollens und dem aus ihm hervorgehenden Handeln. Den Maßstab dieses Werthes aber haben wir ebenso ursprünglich in den ethischen Ideen, d. h. in denjenigen Musterbildern, an denen sich, sobald und so oft sie in die Darstellung treten, jenes absolute Wohlgefallen äußert. (Daher hängt bei Herbart die Ethik zu allernächst mit der Aesthetik zusammen.) Diese Ideen sind theils ursprüngliche: 1) die Idee der innern Freiheit; 2) die Idee des Wohlwollens; 3) die Idee des Rechtes; 4) die Idee der Billigkeit; (einen pädagogischen Reflex dieser Ideen finden wir bei Waitz, wenn er [Allg. Päd. S. 63 ff.] als Zweck der Erziehung die Bildung zur innern Freiheit, zum Wohlwollen, zur Hingebung an die Interessen der Menschheit annimmt;) theils gesellschaftliche: 1) die Rechtsgesellschaft; 2) das Lohnsystem; 3) das Verwaltungssystem, 4) die beseelte Gesellschaft (worunter „der allgemeine Geist und die Erziehung" eine Hauptstelle einnimmt, nachdem schon unter Ziff. 3 die „erziehende Liebe" Platz gefunden hatte). Es ist von Feuerlein a. a. O. S. 243 und 245 richtig darauf hingewiesen, daß, je mehr in Hegels Anschauung von der Wirklichkeit das Moment des Sollens vermißt werde (s. unten),

um so mehr man sich zu Herbart hingetrieben fühle, der dasselbe namentlich in Bezug auf das öffentliche Leben geltend gemacht habe; und daß schon die Ableitung der ethischen Ideen aus jenem ursprünglichen ästhetischen Wohlgefallen an dem, was ihnen entspricht, was sie im Musterbilde darstellt, auf Pädagogik hinführe: „daß mein Ich, als ein freies, auch wirklich das gebührende Wohlgefallen an der Idee finde, dazu verhilft nicht die Demonstration, aber um so gewisser sittliche Bildung des moralischen Urtheils, wie sie auf dem Wege der Erziehung und Selbstbildung gewonnen und bei der Bildsamkeit und Beseeltheit der Wurzeln des Willens errungen und festgehalten werden kann. Daher das bedeutende Gewicht, das Herbart allenthalben der Erziehung zuschreibt." (Weiteres darüber s. in dem Art. über diesen Philosophen selbst.) — Wenn aber mit Obigem das Wesen des sittlich Guten als unmittelbar in den ethischen Ideen vorliegend mehr nur empirisch bestimmt wird, wobei immer noch denkbar wäre, daß es solcher Ideen noch mehrere zu entdecken gäbe: so hat dagegen Schleiermacher jenen Grundbegriff in principieller Weise zu construiren und eben damit der Ethik im Gesammtorganismus aller Wissenschaft ihre Stelle auszumitteln gesucht. Er geht aus von dem höchsten Gegensatz, unter dem alles Sein beschlossen sei (Entw. eines Syst. der S. L. § 46. 47.), nämlich dem der Natur und der Vernunft; das höchste Bild aber des höchsten Seins, also auch die vollkommenste Auffassung der Gesammtheit alles bestimmten Seins ist die vollständige Durchdringung und Einheit von Natur und Vernunft. So giebt es nun auch nur zwei Hauptwissenschaften, die der Natur und die der Vernunft, jeder in ihrem Durchdrungensein von der andern. Wiederum ist jede als Kraft und als Erscheinung (§ 57) zu fassen, was von jeder ein zwiefaches Wissen erzeugt, ein beschauliches, welches das Wesen ausdrückt, und ein beachtendes, welches Ausdruck ist des Daseins (dasselbe Sein ist in jenem urbildlich, in diesem abbildlich ausgedrückt). Der beschauliche Ausdruck oder das Erkennen des Wesens der Natur ist die Physik, der beachtliche Ausdruck oder das Erkennen des Daseins (der Erscheinung) der Natur ist die Naturkunde. Der beschauliche Ausdruck, oder das Erkennen des Wesens der Vernunft ist die Ethik, der beachtliche Ausdruck oder das Erkennen des Daseins der Vernunft ist die Geschichtskunde. Psychologie und Logik gehören (s. bei Schweizer, S. 37 Anm.) nicht zum speculativen Wissen von der Vernunft, sondern zum Wissen von der Natur; Ethik dagegen ist (wie S. 37 genauer gesagt wird) speculatives Wissen um die Gesammtwirksamkeit der Vernunft auf die Natur. Hier also haben wir im Gegensatze zu der vorherigen Aufstellung irgend eines Moralprincips, gleichsam eines größten Gebots, eine Definition des sittlich Guten selbst: es ist das Wirken der Vernunft auf die Natur, das Walten der Vernunft in der Natur, aber dies wird nun nicht als ein Sollen dargestellt — auch hier zeigt sich Schleiermacher als Antinomist —; die Ethik ist so gut wie die Physik eine bloß beschreibende Wissenschaft; eine Physiologie, nicht bloß des Willens, dessen Betrachtung einen sehr untergeordneten Theil derselben ausmacht, sondern der gesammten Vernunftwirksamkeit im Menschen und durch ihn auf die gesammte Natur, deren Anfang in der Natur sich nirgends findet und deren Ziel gleichfalls nie erreicht wird (Fichte a. a. O. I. S. 347). Das Ethos ist, wie Feuerlein (a. a. O. S. 295) es treffend bezeichnet, eine kosmische Grundkraft, welche die Welt durchströmt, und bloß im allgemeinen kann gesagt werden, die Vernunft habe die Aufgabe, d. h. die Bestimmung, sich in die Natur hineinzulegen. Ob damit das Wesen des Sittlichen richtig erkannt ist, haben wir hier nicht weiter zu erörtern, wir verweisen auf die Kritik dieser Ansicht bei Hartenstein a. a. O. S. 106 ff. und bei Fichte a. a. O. (Wir werden übrigens unten noch auf Schleiermacher zurückkommen.) — Unter die wenigen Puncte, wo Schleiermacher und Hegel sich berühren, gehört die Auffassung der Ethik, wie sie in der Rechtsphilosophie (WW. Bd. VIII.) und in der Phänomenologie des Geistes (WW. Bd. II. in den Abschnitten V. und VI.) dargelegt ist. Hegel stellt so wenig ein Moralprincip im alten Sinne auf, daß er im Gegentheil alle dergleichen Sätze, auch wenn er ihnen relative Wahrheit zuerkennt, immer wieder aufhebt, so daß ein absoluter Maßstab für Gut und Böse eigentlich gar

nicht besteht; „mit dem Belehren, wie die Welt sein soll, kommt die Philosophie immer zu spät“ sagt er (Rechtsph. Vorr. S. 20.) Das, was man gemeinhin Moralität nennt, ist nur eine noch niedere Stufe des Bewußtseins, es hat nur subjective Bedeutung; auf der Höhe des objectiven Geistes, wo sich der Begriff der Sittlichkeit im Staate und in der Weltgeschichte realisirt, verschwinden die Unterschiede, die dort noch bestanden — auch der Unterschied von Gut und Böse. Hartenstein sieht das Falsche an dieser Behandlung der Ethik (die unstreitig die schwächste Partie der ganzen Hegel'schen Philosophie ist und namentlich neben dem sittlichen Ernste Kant's und Herbart's in ein sehr ungünstiges Licht tritt) a. a. O. S. 150 mit Recht darin, daß Hegel, wie schon J. G. Fichte und Schleiermacher, auch für das Gebiet des Ethischen nichts kennt, als den Willen, sein Dasein und seine Gewalt, aber kein Urtheil über den Willen. Der Wille, der nur sich selbst, d. h. die Freiheit will, ist der wahrhafte, der sittliche. (Wie sich dies zum pädagogischen Princip gestaltet, s. bei Rosenkranz, „Die Päd. als System“ S. 9). Da aber hiemit noch sehr wenig von einem Inhalt erkennbar ist, so findet bei Hegel der sittliche Geist, der sich selber wollende Wille, die sich selbst wollende Freiheit erst Ruhe und Existenz — im Staat, in dem „zur vorhandenen Welt gewordenen Begriff der Freiheit;“ „er eilt mit schnellen Schritten auf den Staat hin, der mit seiner Macht für das unsichere Schwanken aller übrigen Bestimmungen den eigentlichen Ruhepunct dieser Ethik bildet.“ (Hartenstein S. 152). Wir werden darauf unten noch zu sprechen kommen; hieher setzen wir noch eine Stelle von Feuerlein, die, wie es sich mit der Beantwortung specifisch sittlicher Fragen auf diesem Standpunct verhalte, unumwundener sagt, als wir es irgend bei Hegel selbst finden (a. a. O. S. 326): „Will man wissen, was also der Mensch thun müße, welches die Pflichten sind, die er zu erfüllen hat“ (— in der That, das ists, was wir wissen wollen und müßen, und über was uns jede Theorie der Sittlichkeit, wie sublim sie auch sich präsentire, eine runde Antwort muß geben können —) „so ist das innerhalb des sittlichen Gemeinwesens, in das wir uns hineingestellt sehen“ (d. h. innerhalb des Staates) „leicht zu sagen. Es ist nichts andres von ihm zu thun, als was ihm in seinen Verhältnissen vorgezeichnet, ausgesprochen und bekannt ist. Es ist Rechtschaffenheit, die einfache Angemessenheit des Individuums an die Verhältnisse, denen es angehört.“ Uns will es freilich bedünken, diese Definition von Rechtschaffenheit sei vermöge ihrer Dürftigkeit nicht wohl annehmbar; was nach Obigem die ganze Pflicht ausmachen soll, das sieht (wofern man nicht unter jenen „Verhältnissen“ die Stellung jedes Menschen zu Gott und Welt im allerumfassendsten Sinne mitverstehen will, in welchem Fall aber die Definition sehr allgemein und unbestimmt wäre) demjenigen, was man sonst Legalität nennt und was bekanntlich keineswegs über, sondern unter der Moralität steht, so ähnlich, wie ein Ei dem andern. Und wenn jenes Gemeinwesen eben selber nicht die „zur vorhandenen Welt gewordene Freiheit“ wäre? wenn nicht nur etwas am Staate, sondern der ganze Staat faul wäre? Darauf hat Feuerlein am Schlusse seiner Schrift selbst hingewiesen; aber was dann die productive Function der Sittlichkeit sein soll, aus welchem „Borne der göttlichen Idee“ die Erkenntnis des wahrhaft Guten geschöpft werden soll, ist wenigstens aus der Hegel'schen Ethik nicht zu entnehmen. Aus Obigem ist auch ersichtlich, warum in der Hegel'schen Philosophie — so Vieles und Treffliches für Pädagogik neuerlich Thaulow aus Hegel's Werken gesammelt hat („Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht“ 3 Bde. Kiel 1853—54) — doch kein Trieb zur Ausbildung der Erziehungswissenschaft lag; es fehlte eben an jener ethischen Quelle für diese. (Vgl. Ziller, Einleitung in die allg. Päd. S. 16.) Um so mehr achten wir aber die fruchtbaren Bestrebungen Thaulow's, das Hegel'sche System nach dieser Seite zu ergänzen, und zwar im besten Sinne einer Ausgleichung auch mit den christlichen Ideen (vgl. z. B. Thaulow's Gymnasialpädagogik § 620). Obgleich von Hegel ausgehend, bestimmt Rothe dennoch in durchaus eigenthümlicher Weise das Wesen des sittlich Guten. Es ist (I. S. 188) „die Einheit der Persönlichkeit und der materiellen Natur als Zugeeignet-

sein dieser an jene;" es giebt daher hier wieder ein bestimmtes Moralprincip, sofern nämlich die absolute Aufgabe dem Menschen gestellt ist, die materielle Natur, seine eigene und die gesammte ihm äußere irdische kraft seiner Selbstbestimmung seiner Persönlichkeit zuzueignen. (Verwandt ist die Definition von Wirth a. a. O. S. 3: „die Sittlichkeit ist die Verwirklichung des Selbstbewußtseins in der eigenen Natur wie in der tellurischen Leiblichkeit überhaupt, die Verklärung dieser beiden in jenem durch ihre Umbildung.") Bei Rothe erscheint dieses Moralprincip zugleich mit der Schöpfung der menschlichen Persönlichkeit in der Reihe des creatürlichen Werdens, „des schöpferischen Differenziirungs- und Organisationsprocesses; durch diese eine ganz neue Ordnung des Seins ankündigende Erscheinung ist die Materie wesentlich über sich selbst hinausgeführt, ihre Macht gebrochen" (S. 170 f.). Dies aber geht auf den absoluten, göttlichen Willenszweck zurück, daß die Welt, die durch den Schöpfungsact nur unmittelbar als Stoff gesetzt worden ist, vergeistigt werde; diesen Zweck verwirklicht aber Gott durch den Menschen, so daß man in dieser Beziehung sagen kann: sittlich ist dasjenige menschliche Handeln, in welchem der Mensch als Organ Gottes zur Realisirung jenes Weltzweckes frei thätig ist; eine Definition, die wir in soweit als richtig gelten lassen müßen, als das Specifische des Sittlichen immer die nicht schon an sich seiende, sondern erst im menschlichen Willen sich vollziehende Einheit des Göttlichen und Menschlichen, das Wirken Gottes durch das Organ menschlich freien Wollens ist. Ob dieses Gute nach seiner materiellen Seite die Ueberwindung der Materie durch die Persönlichkeit, die Aneignung jener an diese sei, ob es nicht z. B. Tugenden gebe, die sich schlechterdings dieser Definition nicht fügen, dies wäre Sache weitgehender Untersuchung, wozu wir hier nicht befugt sind. Uns scheint aber, daß in jener Definition, die vom Gegensatze zwischen Materie und Persönlichkeit nichts sagt, bereits dasjenige Princip enthalten ist, das auch das Christenthum in seiner Lehre aufgestellt und praktisch ins Leben eingeführt hat, nämlich die Liebe, in der ebenso sehr das Formelle der Gesinnung als das Materielle dessen, was gethan werden soll, — ebenso sehr das göttlich Nothwendige oder Gebotene als das menschlich Freie vereinigt ist und beides rein in einander aufgeht. Dies ist auch der fundamentale Punct, an welchem die philosophische und die christliche Ethik sich in wesentlicher Einheit erkennen; vgl. Fichte a. a. O. II. 1. Vorrede S. VIII und Chalybäus I. § 13—15.

2) Für die weitere Entwicklung des Inhalts der Idee des sittlich Guten besitzt die Ethik die drei Begriffe der Pflicht, der Tugend und des höchsten Gutes. Alle drei entstammen einem vorchristlichen Boden, widerstreben jedoch nicht der Uebertragung in die christliche Wissenschaft. Der Pflicht entspricht das Gebot, das, wie die Gesammtheit und Einheit der Gebote, das Gesetz, auf den Gesetzgeber zurückweist, während der Pflichtbegriff (den in seiner specifischen Bestimmtheit die Bibel nicht kennt) vielmehr autonomisch als heteronomisch ist. Allein wenn der Philosoph auch das Gute nicht als etwas von fremder Hand dem Menschen octroirtes, sondern als dessen eigenstes Wesen faßt — wie ebendeshalb auch der Erzieher den Zögling nur zu dem zu machen hat, was sein eigenes Wesen als höchste Bestimmung in sich trägt; — wenn also auch das Gute schon ursprünglich als eigener, innerster Wille des Menschen (nicht bloß als Wille Gottes, dem der Mensch gern oder ungern sich fügen müßte), also, mit J. H. Fichte zu sprechen (a. a. O. II. § 1), als „Grundwille" gefaßt wird, „als das eigentlich Gewollte und Angestrebte, die unmittelbaren und darum unter sich widerstreitenden Wollungen des Einzelnen innerlich Bestimmende und daher auch als das wahrhaft Einigende und Gemeinschaftstiftende im Menschengeschlecht:" so steht doch (s. ebd.) „jener Grundwille, weil in der Tiefe und im Hintergrunde des Bewußtseins ruhend, dem noch unmittelbaren Willen der Einzelnen gegenüber als Gesetz;" er muß (ebd. S. 9) als solches „sich dem Einzelwillen erst einbilden und ihn von Grund aus umgestaltend zum Organ seiner selbst machen;" ein Proceß, in welchem sich die Gesetzesform des Guten um so schärfer zu empfinden giebt, je mehr jene Umgestaltung durch das zwischeneintretende Böse statt

einer bloßen Entwicklung vielmehr eine Umwandlung, eine Bekehrung wird. In der christlichen Ethik bekommt dies alles durch den Anschluß an das Dogma seine ganz bestimmte Ausprägung; hat sie zuerst die Idee des Guten an sich dargestellt, so beginnt der Proceß der Verwirklichung dieser Idee mit der Schöpfung des Menschen als eines sittlichen Wesens, wo also die sittliche Anlage des Menschen zur Sprache kommt, d. h. der Beweis, daß das Gute wirklich demselben anerschaffen (nicht etwa bloß anerzogen), somit sein wahrer Grundwille ist. Wie aber auch der Philosoph den Eintritt des Bösen und den Kampf mit dieser die Entwicklung des Guten hemmenden, auf seine Vernichtung ausgehenden Macht mit in Betracht zieht (s. Chalybäus I. B. 2. Cap. 1 u. 2): so ist dem christlichen Ethiker hiefür der Weg durch die christliche Lehre von der Sünde bereits gewiesen, welcher gegenüber ihm aber auch historisch eine neue, jener sittlichen Schöpfung entsprechende Manifestation des Guten im Gesetz, dem mosaischen νόμος, gegeben ist, dessen Charakteristisches, aber auch Unzureichendes ins Licht gesetzt werden muß. So gelangt man endlich zur höchsten Manifestation des Guten in der Person des Erlösers, von dem aus mittelst seines Geistes jene Ethisirung des menschlichen Einzelwillens wie der Gesammtheit erst zur vollen Verwirklichung kommt. Dieser Geist christlicher Freiheit hebt das Gesetz auf, eben weil jetzt der „Grundwille" durch die Wiedergeburt aus dem Geiste zum wirklichen Willen des Individuums geworden ist. Gleichwohl ist dieser auch jetzt noch nicht dermaßen eins mit jenem, daß dem Wollen nicht stets ein Sollen zur Seite und vorangehen müßte (was die Theologen den tertius legis usus nennen). Das Gesetz aber, das hiernach seine bleibende Berechtigung als erste Form behält, in welcher sich das sittlich Gute objectiv darstellt (daher auch die Ethik „keine erzählende und erklärende, sondern eine vorbildende Wissenschaft ist," Hartenstein gegen Schleiermacher a. a. O. S. 118), wird zur Pflicht dadurch, daß ich, als freies sittliches Subject, das Gesetz in seiner Verbindlichkeit für meine Person anerkenne; das Gute ist nicht dermaßen schon zur Natur geworden, daß ich es nicht als etwas von mir unterschiedenes, über mir stehendes wüßte; aber dieses über mir stehende gilt mir, ich bin dafür verantwortlich, daß ich ihm in meinem Handeln entspreche. (Das Thier, die Pflanze, der Planet — sie alle gehorchen einem Gesetz, aber nicht einer Pflicht.) Hiernach ist es an sich ganz richtig, wenn die alten theologischen Moralisten alles Gute unter der Form des Gebotes, die Philosophen und die Theologen der Aufklärung es unter der Form der Pflicht darstellen; allein theils kam man über das ewige Sollen nie hinaus zu einer wirklichen Tugend, wie sie das Christenthum in Christus in voller Realität kennt, theils blieb (wie namentlich in der Kant'schen Moral) aus Furcht vor allem Eudämonistischen die Lehre von den Gütern ganz vernachläßigt. — Die zweite Form des Guten ist also die Tugend; was vorher Sollen war, ist in ihr nicht nur zum Wollen, und zwar zum constanten Wollen, zur Gesinnung, sondern bereits zur Fertigkeit des Vollbringens, zum wirklichen Leben geworden. (Unter dieser Form ist das Gute bei Harleß dargestellt; es hängt mit dem specifisch lutherischen Geiste seiner Ethik zusammen, daß er, da ihm die ganze christliche Lebensaufgabe nur in der Bewahrung des in Christo und der Rechtfertigung durch den Glauben gesetzten Heiles besteht, die Aufstellung eines Systems von Pflichten verschmäht, und bloß aus der das Heil bewahrenden Treue, d. h. der Frömmigkeit als Grundtugend eine Reihe Tugenden ableitet.) Der Inhalt des Tugendbegriffs muß an sich derselbe sein, wie der des Pflichtbegriffs; aber der Unterschied der Form des Sollens und des Wollens, des Gesetzes und der lebendigen Wirklichkeit afficirt doch auch wieder den Inhalt; denn das Gesetz bleibt unveränderlich sich selbst gleich; das Leben aber ist unerschöpflich an Neugestaltungen, die sich auf dem sittlichen Gebiete in den Charakteren (s. d. Art. Charakter) zu erkennen geben. In der Lehre von der Tugend und den Tugenden müßte also eben jene Bedeutung des Persönlichen, jenes Recht der individuellen Freiheit, wie sie nicht nur mit Gesetz und Pflicht sich verträgt, nicht bloß neben diesen bestehen kann, sondern sogar gerade in jenem persönlich freien und unendlich Mannigfaltigen das im Gesetz noch gleichsam verschlossene Gute zu seinem

wahren Werthe gelangt, erörtert werden. Die Geltendmachung dieses so wichtigen Momentes in der Ethik ist vornehmlich Schleiermacher's Verdienst; nur stellt er (wie nach ihm auch Rothe gethan hat) unrichtiger Weise die Tugendlehre der Pflichtenlehre voran; jene soll die Gesinnung, diese die Erscheinung der sittlichen Gesinnung in der einzelnen Handlung darstellen. Dieser Gebrauch der Wörter Tugend und Pflicht ist aber ein willkürlicher, wie Schleiermacher selber (Grundriß 2c. S. 227 § 2) zugestehen muß, daß die Pflicht ebenso die Tugend bedinge wie sie diese voraussetze. Es liegt hier eine Verwechslung von Pflicht und pflichtmäßiger Handlung vor; die letztere nur ist die Erscheinung der sittlichen Gesinnung in der einzelnen That, aber wie man diese pflichtmäßig heißen kann, so mit demselben Recht auch tugendhaft; die Pflicht selbst aber geht sowohl der Handlung als der Gesinnung voran. Gerade das punctum saliens im Pflichtbegriff, das Sollen, ist hiebei nicht beachtet; in der „Christlichen Sitte" fehlt die Pflichtenlehre ganz, denn so wie Schleiermacher sie faßt, ist ihr der Pflichtbegriff nicht wesentlich. — Ganz besonders aber unterscheidet sich seit Schleiermacher die neuere Ethik von der vorherigen dadurch, daß sie — auf Spinoza und Plato zurückgehend — den Begriff des höchsten Gutes obenanstellt und damit eine Güterlehre als Haupttheil für die Ethik gewinnt. Ist auch dieser Begriff, wie die beiden Namen schon andeuten, ein ebenfalls auf nichtchristlichem Boden erzeugter, so weigert sich doch auch das Christenthum nicht, einen seiner Centralgedanken in ihn hineinzulegen. Was drückt das christliche „Eins ist noth" — was der christliche Begriff von Seligkeit, vom Himmelreich anders aus, als was die antike Philosophie als höchstes Gut meinte und suchte? Allein gerade diese Vergleichung mit den correspondirenden christlichen Begriffen verräth sogleich eine tiefgreifende Differenz. Schleiermacher definirt (Grundriß S. 209) das höchste Gut als die Totalität aller pflichtmäßigen Handlungen — eine Totalität, die sich schließlich in den großen ethischen Gemeinschaften, Kirche, Staat, Familie als real zu erkennen giebt. Fassen wir dies gleich in christliche Form, so ist das Schleiermacher'sche höchste Gut immerhin dem christlichen Begriffe des Reiches Gottes analog, aber nur, wie es mit einem Netze vergleichbar ist, damit man allerlei Gattung fähet (Matth. 13, 47), nicht aber, wie es der Perle gleicht, um die der Kaufmann alles andre hergiebt. Das aber wird bei Schleiermacher zu einem Grundfehler. Ein Gut ist immer nur etwas, das ich habe, nicht aber, was ich thue. Beides wird oft genug zusammentreffen; daß ich etwas thun darf, d. h. das Recht dazu, ist ein Gut, ebenso die physische oder geistige Fähigkeit, ja die Thätigkeit selbst, weil sie mir Freude macht, ist ein Gut für mich; aber immer ist letzteres ein von der Thätigkeit selbst verschiedener, durchaus selbständiger Begriff; das Gut ist immer irgend etwas substantielles, das vermöge ursprünglicher Schöpfungsordnung einem menschlichen Trieb oder Bedürfnis entspricht und das in jedem einzelnen Falle, in welchem es solche Befriedigung gewährt, als eine Gabe Gottes empfangen wird. (Vgl. Nitzsch, System christl. L. 5. Aufl. § 94.) So hat nun allerdings die Sittenlehre eine Güterlehre in sich zu befassen; der stoisch-Kantische Wahn, wie ihn Chalybäus I. S. 82 nennt, „daß alles ethische durchaus entsagend, aufopfernd, nicht sich selbst belohnend, beglückend und beseligend sein dürfe, wenn es nicht eudämonistisch werden und allen sittlichen Werth verlieren solle," ist ein ebenso philosophisch falscher als der christlichen Lehre widersprechender Rigorismus, mit bloß vorübergehender historischer Berechtigung. Schon die Schöpfung des Menschen als eines sittlichen Wesens hat ihn nicht bloß mit Fähigkeit, mit Sinn und Trieb zum sittlich guten Handeln ausgestattet, sondern ihn ebenso auch bedürftig und empfänglich gemacht für Gaben, in denen er fortwährend Gottes Liebe zu erfahren bekommt (vgl. Ps. 34, 9); diese Gaben, — für deren Vorhandensein, für deren präſtabilirte Harmonie mit der menschlichen Bedürftigkeit und Empfänglichkeit dieselbe göttliche Weisheit und Liebe gesorgt hat, die den Menschen schuf, — zu würdigen und recht zu gebrauchen (wovon nur die Kehrseite das richtige Verhalten in dem Falle ist, daß sie uns mangeln), das ist ein sehr wichtiger Theil dessen, was uns als Pflicht obliegt und worin sich die Tugend an den Tag legt. Aber wie von diesen Gütern viele

gar nicht durch unsre eigne Thätigkeit zu Stande kommen (wie Leben und Gesundheit), wie ferner auch die Formen der Gemeinschaft, (wie Familie, Staat, Kirche) nur dann ein Gut für mich sind, wenn ich eine Gabe Gottes in ihnen genieße: so vollends ist weder der Staat noch die Kirche noch die Totalität aller sittlichen Thätigkeit und aller ihrer Resultate das höchste Gut, sondern dies ist allein Gott; von ihm bekennt der Psalmist: „wenn ich nur dich habe, frage ich nichts nach Himmel und Erden;" ihn besingt der christliche Dichter (Tersteegen) als das „allgenugsame Wesen, das ich hab erlesen mir zum höchsten Gut." (Wie sich dies im christlichen Begriffe der Seligkeit entfaltet, dies ist sorgfältiger als sonstwo von Jäger „Grundbegriffe der christl. Sittenlehre" S. 103 ff. auseinandergesetzt.) Es ist auch hier klar, wie wichtig die genaue Bestimmung der ethischen Principien für die Pädagogik ist. Wo der persönliche Gott, wie er in Christo offenbar geworden, also Gott in Christus nicht als höchstes Gut erkannt wird, da kann auch die Erziehung kein höheres Ziel sich stecken, als etwa: daß der Zögling dereinst in Staat oder Kirche eine Stellung gewinne, wo er an den diese Gemeinschaften constituirenden Thätigkeiten activen Antheil nehmen kann.

3) Dies führt uns noch auf einen letzten Punct. Wie Hegel die wahre, objective Sittlichkeit im Staat zu finden meinte, so ist es unter den theologischen Ethikern üblich geworden, die Kirche in der Ethik ganz überwiegend zu betonen; bei Schleiermacher ist ja das sittliche Handeln, wie es die christliche Ethik zu beschreiben hat, wesentlich nur das Handeln in der Kirche. So haben auch bei den neueren Ethikern der Staat, das Rechtsgebiet, die Geselligkeit als sittliche Potenzen eine bedeutende Stelle im System gefunden. Das sticht sehr ab gegenüber der alten Lehre von den christlichen Lebenspflichten, die, wie die Auslegung des Dekalogs, immer nur den Einzelnen als das verpflichtete Subject ins Auge gefaßt hat. Die Ethik hat unzweifelhaft daran einen Gewinn gemacht; nicht nur hat sie von der Kirche zu reden als der Bewahrerin und unermüdeten Verkündigerin des Gotteswortes, das dem Menschen stets das sittliche Urbild vor Augen hält (vgl. Jäger a. a. O. S. 72 f.), sondern unter den christlichen Lebenspflichten muß speciell eine Reihe derselben vorkommen, deren Object die Kirche selbst ist — Kindespflichten, die wir alle gegen sie als unsre geistliche Mutter haben. Ja, wir geben nicht nur zu, daß sich (wie wir in den angeführten Werken von Chalybäus und Fichte sehen) unter geschickter Hand die sämmtlichen Tugenden an die Gemeinschaftsformen der Familie, der Kirche, des Staates (denen sich bei Fichte II. 2. § 162—173 noch ein „Organismus der humanen Gemeinschaft," für Kunst, Wissenschaft, Cultur und Freundschaft beigesellt) anschließen, sondern daß in den öffentlichen Institutionen überhaupt eine reelle Sittlichkeit niedergelegt ist, die sich, unabhängig von der Gesinnungs- und Handlungsweise der Einzelnen, darin verkörpert und fixirt hat. Allein über dieser Wahrnehmung hat man allzusehr vergessen, daß (wie dies Jäger a. a. O. Einleitung § 1. S. 1 f. richtig hervorhebt) der Hauptgegenstand der Ethik nur das Individuum ist; ganz genau, wie die Pädagogik nicht ins große arbeitet, sondern den einzelnen Menschen als ihr Object betrachtet, hat die Ethik ihn als dasjenige Wesen zu behandeln, in dessen Persönlichkeit das christliche Leben zur Vollendung kommen und ein Reich Gottes werden soll. Christus stiftet nicht irgend welche politische oder kirchliche Institute, sondern macht sich lediglich mit Personen zu schaffen; die Schrift kennt keine Pflichten des Staates, sondern der Richter, der Obrigkeiten und Unterthanen; sie kennt nur da sittliche Gebote, wo auch Verantwortung ist, verantworten aber können sich bloß die Individuen; für sie allein ist eine künftige Verklärung verheißen, das Institut der Kirche mit Regiment und Gesetzen wird ebensogut ein Ende haben, wie das Institut des Staates, nur die Personen werden bleiben und die Gemeinschaft der Liebe (1 Kor. 13, 13), eine Gemeinschaft, zu deren künftiger Constituirung, d. h. himmlischer Vollendung die irdischen Organisationen, also namentlich die der Kirche, keineswegs in demselben nothwendigen Verhältnisse stehen, in welchem dazu das sittliche Leben und Wachsthum der Einzelnen steht. Darum sind auch alle jene Gemeinschaftsformen für die Ethik so wenig der wahre Ausdruck des

höchsten Gutes, daß sie vielmehr in ihr nur eine untergeordnete Bedeutung haben (anders stellt sich das Verhältnis in der Geschichte, anders auch in der praktischen Theologie), und es ist eine Verrückung des wahren ethischen Gesichtspunctes, eine Trübung der ethischen Anschauung, wenn z. B. die Lehre vom geistlichen Amte, von der Kirchenzucht, vom Gottesdienst in der Ethik anders abgehandelt werden, als bloß sofern der einzelne Christ nach diesen Seiten hin Rechte und Pflichten hat.

Wenn hiernach der Hauptaccent schließlich doch auch heute noch auf die Beantwortung der Frage fällt: was muß ich thun, um sittlich gut — also christlich gesprochen: um gerecht, um Gott gefällig zu sein, um selig zu werden: — so hat die christliche Ethik, nachdem sie gezeigt: wie die Idee des Guten d. h. des Göttlichen in der Form des menschlich freien Wollens, erst in Christus rein und vollständig sich verwirklicht hat, nun darzuthun, wie diese Verwirklichung von ihm auf das ganze Geschlecht übergeht (in dieser Beziehung haben die dogmatischen Momente des Todes, der Auferstehung und Himmelfahrt Christi, wie die Ausgießung des h. Geistes auch ihre wesentliche Bedeutung für die Ethik). Dieses Uebergehen des geheiligten, göttlichen Lebens von Christus auf das Menschengeschlecht ist nun aber eben nicht eine Reform und Organisation im großen, sondern eine Seele um die andere muß erst gewonnen werden und für alle ist der Proceß der Umwandlung und Vergöttlichung derselbe — Buße und Bekehrung. Bevor jedoch die Wissenschaft diesen Proceß, d. h. die Genesis der christlichen Sittlichkeit im einzelnen Subjecte schildert, hat sie darzuthun, wie der christliche Geist nicht nur die schon vorhandenen sittlichen Gemeinschaftsformen, Staat und Familie, also den objectiven Lebensboden für die Existenz des Einzelnen, erneuert hat und heiligt (hier also ist vom Staate zu sprechen, aber nur in so weit, als es die Christianisirung desselben betrifft, — es ist der Begriff des christlichen Staates hier zu entwickeln, während die Ausführung im Detail der Staatslehre angehört, die dann ihrerseits zu zeigen hat, ob ihre Grundlage eine sittliche, d. h. eine christliche ist), — sondern auch, daß er in der Kirche eine ihm eigene, neue Form der Gemeinschaft geschaffen, und welches die Stellung derselben zur Sittlichkeit der Einzelnen sei. Dann erst kommt jene Genesis des Guten im einzelnen Subject durch dessen unmittelbar von Christus ausgehende Neuschöpfung zur Darstellung; eine Neuschöpfung, der das christliche Wachsthum bis zu sittlicher Vollendung folgen muß, wo sofort auch der Ort ist für die Lehre von den Tugendmitteln, d. h. die Ascetik, die Kunst der Selbsterziehung, in welcher abermals die Parallelen zur Pädagogik sehr mannigfach sind. (Vgl. de Wette S. L. III. § 527.) Und nun erst, nachdem das sittlich Gute als ein im christlichen Leben werdendes, allmählich sich entwickelndes, auch durch Gegensätze sich durcharbeitendes, im Charakter sich vollendendes erkannt ist, wird es noch als ein seiendes, als ein System von Tugenden und Gütern oder von Pflichten und Rechten vorgeführt, — ein Unterschied, der lediglich die Form der Darstellung betrifft: denn, was in mir als Tugend ist, als Frucht des Geistes (Gal. 5, 22), das muß mir immer zugleich auch bewußt sein als göttlich geboten, d. h. als Pflicht (vgl. Röm. 13, 8. Die Liebe bleibt immer objectiv eine Schuldigkeit, auch wenn sie subjectiv alles aus freiem Antriebe thut), und ebenso, was für mich ein Gut ist, d. h. was die Ethik als ein wirkliches Gut anerkennt, darauf habe ich auch als Kind Gottes ein Recht — dies ist der Punct, von dem aus allein der sonst so schwierige Begriff des Erlaubten seine richtige Bestimmung erhält. Dieses System der Tugenden oder Pflichten ist bei den verschiedenen Ethikern verschieden gegliedert; sie unterscheiden entweder einfach Selbstpflichten und Socialpflichten (Kant, Daub, Rothe); oder Religionspflichten, Selbstpflichten, Socialpflichten und Pflichten gegen die Natur, oder Kindschaft Gottes, christliche Persönlichkeit, Nächstenliebe und christl. Verhalten gegen die übrigen Geschöpfe († Schmid in Tübingen in seinen Vorll.); oder die Pflicht in Bezug auf den Leib und das leibliche Leben, die Pflicht in Bezug auf die Seele, und die Pflicht in Bezug auf den Geist (Marheineke); oder Frömmigkeit als Mutter aller Tugenden, dann Bethätigung derselben durch Selbsterbauung, d. h. durch Treue im himmlischen und irdischen

Beruf und durch Bewahrung des Leibes und der irdischen Güter zum Dienst der Seele; Selbsterbauung in ihrer Rückwirkung auf die Gemeinschaft; endlich: Ehe, Staat und Kirche als Grundformen gottgeordneter Gemeinschaft nach ihrem Verhältnis zur Bethätigung christlicher Frömmigkeit (Harleß); die Tugend als Gesinnung (Weisheit und Liebe) und als Fertigkeit (Besonnenheit und Beharrlichkeit); die Pflicht als Rechtspflicht, Berufspflicht, Gewissenspflicht und Liebespflicht (Schleiermacher, Philos. Ethik.) — Die künstlerische Gestaltung des wissenschaftlichen Materials wird an diesem Puncte immer eine mannigfache sein, die wesentlichen Momente aber, die in den verschiedenen Verhältnissen des innern und äußern Lebens liegen und die den Haupteintheilungsgrund abgeben, sind stets dieselben. **Palmer.**

Evangelische Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen.

Excipiren, s. Composition.

Excursionen, naturgeschichtliche, s. Naturaliensammlung.

Exercitien, s. Composition.

Exposition nennt man die mündliche (auch wohl schriftliche) Uebersetzung eines in fremder Sprache vorliegenden Textes in die Muttersprache. Zum Zweck der (nicht bloß empirischen, sondern) rationellen und gründlichen Erlernung einer fremden Sprache ist diese Uebung nicht minder wesentlich und unentbehrlich, als die Composition, ja sie geht dieser der Zeit und in gewisser Beziehung auch dem Range nach vor. Die Aufgabe ist, aus den fremden Worten durch Verknüpfung des Zusammengehörigen und Construction des Ganzen den Gedanken zu ermitteln, und es werden hiebei, um des Einzelnen und des Ganzen Meister zu werden, wesentlich die gleichen geistigen Operationen erfordert und die gleichen Geisteskräfte geübt, wie bei der Composition,*) Gedächtnis, Fassungskraft, Urtheil, Geschmack. — Wenn diese Uebung, indem sich für die fremden Wörter und Formen die entsprechenden der Muttersprache schneller darbieten, als umgekehrt für die der Muttersprache die der fremden, allmählich leichter wird, wenn sie demnach die Geistesthätigkeiten nicht in dem Grade mehr anstrengt und übt, als die Composition, so wird sie dagegen als Mittel zur Kenntnis einer fremden Literatur um so wichtiger.

Versuchen wir es nun, das Geschäft, das bei der Exposition einerseits dem Schüler, andererseits dem Lehrer zukommt, genauer festzustellen, so ist von dem Grundsatz auszugehen, welcher mit dem Zweck der formalen Bildung gegeben ist, daß dem Schüler dasjenige selbständig zu leisten überlassen bleibe, was nach dem Grade seiner geistigen Kraft von ihm selbständig geleistet werden kann. Wir setzen also von Seiten des Schülers eine Vorbereitung (s. das Nähere unter „Präparation") für die Expositionsstunde voraus und begreifen darunter Kenntnis der Wörter und der Construction, darum auch die Fähigkeit, richtig zu übersetzen.

Demgemäß wird der Schüler, nachdem er einen Satz oder Abschnitt im Original gelesen hat (bei größerer Leichtigkeit der betreffenden Schrift kann dies auch unterbleiben), die mündliche Uebersetzung geben, an welche nach verschiedenen Stufen die Forderung der Richtigkeit, des correcten und des guten Ausdrucks in der Muttersprache**) gestellt werden muß. Mit dieser Uebersetzung giebt er eine Probe von der eingehenden Sorgfalt bei seiner Vorbereitung, wie andererseits die Uebersetzung ohne vorhergegangene Vor-

*) S. diesen Artikel. Eine specielle Nachweisung über die beim Exponiren (zunächst dem Lateinischen) und der Vorbereitung hiefür in Thätigkeit gesetzten Geisteskräfte giebt Freese: Das deutsche Gymnasium nach den Bedürfnissen der Gegenwart 1845 S. 19 f.

**) S. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre 1842 II. S. 467. „Die erste Grundbedingung (um Musterformen für die eigenen Productionen in der Muttersprache zu gewinnen) ist unstreitig, daß der Schüler der Vollkommenheit der ihm vorgelegten Sprachdarstellung geistig inne werde; und das sicherste Zeugnis hievon wird er durch eine Uebertragung in die Muttersprache ablegen, welche diese Vollkommenheit so entsprechend als möglich wiedergiebt."

bereitung eine Probe von der erworbenen selbständigen Sprachkenntnis und zu diesem Zweck ganz angemessen ist.

Was dann die Thätigkeit des Lehrers betrifft, so liegt ihm ob, die Exposition zu leiten, zu berichtigen, die für den Schüler ersprießlichen Erläuterungen hinzuzufügen, endlich von dem exponirten Abschnitt eine möglichst musterhafte Uebersetzung zu geben. Jene Erläuterungen sind doppelter Art; sie sind entweder zum richtigen Erfassen des Sinnes nothwendig, wobei wieder die absolute Schwierigkeit einer Stelle von der relativen für einzelne Schüler unterschieden werden muß, oder sie schließen sich an den Lesestoff und seine einzelnen Theile zweckmäßig an. Stellen und Abschnitte, die schlechthin, für alle Schüler unlösbare Schwierigkeiten darbieten, sollten von dem Lehrer, noch ehe die Schüler an ihre Vorbereitung gehen, also etwa am Schluß der vorhergehenden Stunde erläutert werden. Doch dürfte ein solcher Fall wohl höchst selten eintreten. Was dagegen nur für einzelne oder auch mehrere schwierig und unlösbar scheint, sollte zunächst dem eigenen Nachdenken der Schüler überlassen werden, indem sich der Lehrer nur etwa, wo dies möglich ist (wie in Alumnaten, in den württembergischen Seminarien oder in Privatinstituten), den Schülern, welche für sich eine Schwierigkeit zu lösen nicht vermögen, zu einer angemessenen Nachhülfe erbietet.

Wenn sich ungeachtet dieser vor und bei der Präparation gewährten Hülfe während des Exponirens Schwierigkeiten, Uebersetzungsfehler u. dergl., wie es wohl nicht anders zu erwarten ist, ergeben, so wird der Lehrer je nach Umständen die Berichtigung entweder sofort, oder wo eine ausführliche Erörterung nothwendig wird, nach Beendigung der Exposition vornehmen. Die Irrthümer, die hiebei zum Vorschein kommen, liegen sie nun in ungenauem und irrigem Verständnis der Sprache, oder in mangelhafter Kenntnis des Sachlichen, geben dem Lehrer eine natürliche und dringende Veranlassung zu grammatischen und sachlichen Erklärungen. — Es fragt sich, ob die Erklärung diese Grenze überschreiten und außer den durch mangelhaftes Verständnis und Uebersetzen nothwendig gewordenen Erläuterungen, je nachdem der Lesestoff dazu Veranlassung darbietet, noch weitere, die Sprache oder die Sache betreffende Anmerkungen beifügen darf und soll. Es hängt damit die Frage über statarische und cursorische Lectüre zusammen. Wir müßen aber hier, um eine in der Natur der Sache begründete und praktische Entscheidung zu treffen, eine doppelte Stufe unterscheiden, wenn auch nicht durch eine feste Kluft trennen.*)

Offenbar ist bei Erlernung einer fremden Sprache der erste und nächste Zweck eben die Erlernung der Sprache selbst; ein weiterer und höherer reiht sich erst daran an, Kenntnis der fremden Literatur. — Auf jener ersten Stufe darf und muß der Expositionsstoff als Mittel behandelt werden, die lexikalische und grammatische Kenntnis der Sprache zu befestigen und zu erweitern. Der Lehrer wird und muß wissen, was das Bedürfnis seiner Schüler erheischt, und diesem Bedürfnis wird der vorliegende Stoff in mannigfacher Weise zu Einprägung von Wörtern mit ihrer Bedeutung, von Formen und Regeln dienen. Darum kann auch für diese Stufe nur überhaupt ein Lesestoff aus mustergültigen Schriftstellern vorgeschrieben werden, ob aber je nur ein Schriftsteller oder eine Chrestomathie gelesen wird, ist für diese Stufe gleichgültig.

Nach hinlänglich erreichter Sprachkenntnis (die aber natürlich auch auf höherer Stufe sich erweitern muß) wird für ein reiferes Alter Einführung in die Literatur, d. i. in die bedeutendsten und am meisten charakteristischen Erscheinungen derselben, soweit sie innerhalb des Gesichtskreises und der Fassungskraft der Jugend liegen, Zweck und Ziel. Um aber von dem Zusammenhang, dem Charakter und Ton einer Schrift einen unmittelbaren, lebendigen Eindruck zu erhalten, ist möglichst rasches Fortschreiten nothwendige Bedingung. Hier den Text nur als Gelegenheit zu grammatischen oder geschichtlichen Excursen und Erklärungen behandeln, die Hauptsache zur Nebensache machen

*) Vergl. Thaulow, Die Gymnasial-Pädagogik, § 469. S. 152.

zu wollen, hieße Zweck dieser Lectüre und Aufgabe der höheren Gymnasialstufe verkennen und den Schülern die classischen Werke entleiden, die sonst sie fesseln und begeistern könnten. Selbst ausführliche Darlegung des Gedankenzusammenhangs, ästhetische Ueberblicke und Reflexionen sind auf das gehörige Maß zu beschränken und dürften oft minder nothwendig sein, als man glaubt. Wenigstens fesselt den aufmerksamen und strebsamen Schüler rasches Voranschreiten am meisten an den Zusammenhang. Das Wichtigste ist, daß der Schriftsteller durch sich selbst, durch seine eigenen, möglichst ununterbrochenen Gedankenreihen auf den Leser wirke, und hiezu ist wohl besonders dienlich, wenn der Lehrer nach längeren Abschnitten eine gute (eigene oder fremde) Uebersetzung vorliest. Ist die Uebersetzung musterhaft, was sie bei Musterhaftigkeit der Originale jedenfalls erstreben sollte, so trägt sie unleugbar dazu bei, auch ohne kleinliche Fingerzeige den Eindruck des Ganzen möglichst zu reproduciren.

Wenn wir demgemäß hinsichtlich des Maßes von Erläuterungen, welche der Lehrer auf den höheren Gymnasialstufen geben darf, als leitenden Grundsatz aufstellen, daß im allgemeinen die Erklärung dasjenige gebe, was zum Verständnis der vorliegenden Schrift nothwendig ist, so beseitigen wir den Streit um statarische oder cursorische Lectüre. Der löbliche Grundsatz, gründlich zu verfahren, verbunden mit einer gewissen schwerfälligen Beharrlichkeit, die nicht leicht von der Stelle kommt, endlich auch eine gewisse Eitelkeit, mit Hintansetzung des Schriftstellers, den man erklären sollte, sich selbst in den Vordergrund zu stellen und von der eigenen Gelehrsamkeit der Jugend nichts vorzuenthalten, alle diese Motive mochten zusammenwirken, um in der Lectüre und Erklärung namentlich der alten Classiker eine Methode hervorzurufen und zu unterhalten, da von den Schriften der Classiker gewöhnlich nur sehr kleine Fragmente zur Kenntnis der Schüler kamen. Eine natürliche Reaction gegen dieses statarische oder stagnirende Verfahren verlangte, viel und schnell zu lesen. Am entschiedensten hat dies Verlangen H. Köchly ausgesprochen: „Die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet, und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden; d. h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer ganzen Totalität, und daraus zugleich ihre Zeit — — kennen lernen." *) Demgemäß verlangt Köchly, daß die Grammatik in Tertia abgeschlossen, von den höheren Classen alle grammatischen und kritischen Erörterungen entfernt werden. Cursorische Lectüre soll bereits in Tertia beginnen und nach historischem Princip, mit Einleitungen, welche die Individualität des Schriftstellers, auch seine Schreibart charakterisiren, mit einer Uebersicht über den Inhalt der behandelten Schrift und Eingehen in dessen Idee durch die oberen Classen fortgesetzt werden. Diesem Plane gemäß würde z. B. in 1 Jahr mit 3 Stunden in der Woche nach einer Einleitung über die homerische Frage die Ilias und die Odyssee vollständig (in der Schule jedoch nach Lachmann's Theorie nur das vorzugsweise Wichtige und Bedeutsame), in 1½ Jahren mit 3 Stunden von Cicero's Reden die pro Roscio Amerino, eine Verrina, pro lege Manilia, die Catilinariae, pro Sestio, pro Milone, pro Ligario, pro Dejotaro, eine oder zwei Philippicae**) gelesen. Köchly's Grundsätze eignete sich der Dresdener Gymnasialverein an. Indessen daß diese Grundsätze,

*) Ueber das Princip des Gymnasial-Unterrichts der Gegenwart 1845 § 12 S. 7. Zur Gymnasialreform 1846 S. 65. Hier werden „beiläufige grammatische Bemerkungen, welche bei der Lectüre wirklich nothwendig vorkommen müßen — sie werden sich größtentheils auf syntaktische oder sprachliche Eigenheiten des betreffenden Schriftstellers beziehen —" für Secunda und Prima zugegeben. — Vermischte Blätter zur Gymnasial-Reform, 1. und 2. Heft 1847. 48. Gegenschriften und Recensionen, theilweise zustimmend und anerkennend, von Stallbaum, Ameis, Rauchenstein u. a.

**) Ueber das Princip § 28. § 30. § 34; etwas modificirt: Vermischte Blätter. Zweites Heft S. 66 f.

welche die Fähigkeit von Knaben und Jünglingen großentheils überschätzen,*) nur zu dem andern Extrem, nämlich dahin führen würden, statt ein wirkliches, gediegenes Verstehen der Schriften Oberflächlichkeit und ein Scheinwissen zu befördern, kann dem erfahrenen Schulmann nicht entgehen.**)

Irren wir nicht, so hat man, von einzelnen Fällen abgesehen, wo dem einen oder andern Extrem gehuldigt wird, seit jenem in Sachsen entbrannten Streit zwischen zwei entgegengesetzten Methoden in einer richtigen Mitte, in dem Grundsatz sich vereinigt, mit Aufgebung des reinen Gegensatzes von entweder statarischem oder cursorischem Lesen, je nach dem Bedürfnis der Schüler das zum Verständnis der vorliegenden Stelle Nöthige beizubringen.***)

Wenn wir jedoch dies als leitenden Grundsatz feststellen, so sind wir doch keineswegs gemeint, mit doctrinärer Pedanterie den Lehrer immer innerhalb dieser Schranke festhalten zu wollen. Ohne Bedenken und mit allgemeiner Zustimmung werden wir einen Schritt weiter gehen und behaupten müßen, daß auch solche durch die vorliegende Stelle veranlaßte Anmerkungen durchaus zweckmäßig sind, welche, wenn sie auch zum Verständnis der Stelle nicht gerade nothwendig erscheinen, doch auf eine sprachliche oder sachliche Eigenthümlichkeit des Schriftstellers aufmerksam machen und dazu dienen können, entweder das weitere Verstehen desselben, beziehungsweise die Vorbereitung zu erleichtern, oder auch den Vorstellungskreis des Schriftstellers und seiner Welt überhaupt treffend zu charakterisiren.

Selbst auf die Kritik des Textes, so selten auch dergleichen Bemerkungen angemessen erscheinen, kann der Lehrer nicht schlechthin verzichten. Nothwendig dürfte eine solche insbesondere da werden, wo von den Schülern verschiedene Textausgaben gebraucht werden; aber selbst wo dieser Misstand beseitigt ist, kann hie und da eine den Schülern, wenigstens den fähigeren, vorgelegte kritische Frage wesentlich beitragen, zu prüfen, wie weit sie in den Zusammenhang und die Idee einer Schrift eingegangen sind, oder Urtheil und Geschmack zu üben.†) **Bäumlein.**

*) Vergl. in dieser Hinsicht Mützell's treffende Bemerkungen über den württ. Entwurf. Ztschr. f. d. Gymn. Wiss. 1848. 8. S. 628.

**) Etwas anders wird sich die Sache insgemein bei der Lectüre in den modernen Sprachen darstellen, insofern die in den Schulen gewöhnlich gelesenen Schriftsteller in sachlicher Beziehung weniger Schwierigkeiten darbieten; man kann deshalb auf sprachliche Uebungen, Rückübersetzung, mündliche Zusammenfassung des Inhalts u. dergl. mehr Zeit verwenden. D. Red.

***) Schon Benecke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II. S. 465 suchte das rechte Maß festzustellen. Eingehender ist die Frage behandelt in Roth's Votum: Württ. Entwurf S. 158, jetzt in seinen Kleinen Schriften I. S. 415. „Was die Unterscheibung zwischen statarischem und cursorischem Lesen betrifft, so bekenne ich, daß ich diesen Unterschied nicht verstehe, wofern man nicht unter cursorischem Lesen ein solches Lesen begreift, bei welchem man darauf ausgeht, einen flüchtigen Eindruck von dem Inhalte des Gelesenen zu erlangen.“ Ausführlich auch Rauchenstein, Die Zeitgemäßheit der alten Sprachen. Aarauer Progr. 1850, namentlich S. 21 f. Dieselbe Ansicht lag den Verhandlungen der pädagogischen Section zu Basel zu Grund, S. 128. Thaulow, Die Gymnasial-Pädagogik § 470. S. 152. Landfermann, Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen 1855 S. 8.

†) Vergl. über diesen Gegenstand noch weiter in Bd. I. die Art. Class. Schullectüre (798 ff.) und Aufsätze (332 f.), ferner die treffliche Abhandlung „das Herkommen und die Methode“ in den „Kleinen Schriften von C. L. Roth,“ II. S. 49 ff. — Die oben aufgestellten Forderungen an die Präparation des Schülers werden in Deutschland wohl allgemein in der Theorie gebilligt und in guten Schulen in der Praxis durchgeführt; Ingerslev bekämpft sie in seinen „Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich“ S. 10—16, und empfiehlt den Grundsatz, den Schülern diejenigen Schriftsteller vorzuerklären, von denen man glaube, daß sich die Schüler mit Wörterbuch und Grammatik nicht zum deutlichen Verstehen ihres Pensums durcharbeiten können, und nur die leichteren Schriften ihrer eigenen Vorbereitung zu überlassen; nach unserer Ansicht soll man überhaupt nur diejenigen Schriftsteller mit

Extemporalien, s. Composition.

Externen, an den Fürstenschulen Extraneer, heißen diejenigen Schüler, welche an dem Unterricht einer geschlossenen Erziehungsanstalt, nicht aber an der gemeinschaftlichen leiblichen Verpflegung Theil nehmen; nach der preußischen Abiturientenprüfungsordnung heißen diejenigen Externen, welche an einer Anstalt die Prüfung bestehen, ohne eben daselbst ihre Vorbildung erhalten zu haben.

F.

Fabel, s. Märchen.

Fabrikschulen, die, sind eine Frucht der Neuzeit, in welcher durch die stets vergrößerte Ausdehnung der industriellen Anstalten nicht nur ältere Personen beider Geschlechter zu den Arbeiten in den Fabriken gezogen worden sind, sondern man auch anfieng Kinder hiezu zu benützen, theils wegen der größeren Wohlfeilheit der von ihnen geleisteten Arbeit, theils weil für einzelne Fabrikgeschäfte die Arbeit von Kindern nothwendig ist. Diese Benützung von Kindern hat sich von einem Jahre zum andern vermehrt, namentlich nachdem in einzelnen größeren Fabrikorten eine eigene Fabrikbevölkerung entstanden ist, wo nicht nur Mann und Frau, sondern auch die Kinder vom möglichst frühen Alter an Verdienst machen müßen. In dem Falle, wenn die in Fabriken verwendeten Kinder schon einen, wenn auch dürftigen Elementarunterricht vor ihrem Eintritt in die Fabrik genossen haben, tritt das Misliche und Gefährliche der Kinderarbeit in Fabriken nicht in dem grellsten Lichte hervor. Da jedoch dies nicht immer der Fall ist, so mußten die Regierungen zu Präventivmaßregeln sich aufgefordert fühlen, um die physische und moralische Deteriorirung eines Theiles ihrer

den Schülern lesen, in deren Verständnis sie der Hauptsache nach mit ihren Hülfsmitteln selbst eindringen können: wohlvorbereitete Schüler sind alsdann um so dankbarer für das Licht, das ihnen bei dem Unterricht des Lehrers über dunkel gebliebene Stellen aufgeht; übrigens verdient die Gegenüberstellung des pro und contra a. a. O. nachgelesen zu werden. — Die Freunde der „historischen" Lesung der Schriftsteller verzichten zum Theil auf die gute deutsche Uebersetzung, bei leichteren Schriften sogar auf die Uebersetzung überhaupt, und beschränken sich auf das sachliche Verständnis; allein selbst für dieses giebt denn doch die Uebersetzung die natürlichste Probe, und es möchte auf der Mittelstufe schwerlich zuläßig sein, die materiellen Kenntnisse, welche durch Lectüre zu gewinnen sind, in der Art ausschließlich zu erstreben, daß der Zweck der sprachlichen Bildung völlig zurücktritt. — Als eine Probe davon, wie in solchen Dingen auch die Individualitäten einen berechtigten Spielraum haben, mag hier aus dem Brief eines gewiegten Schulmanns folgende kurze Beschreibung seines Verfahrens stehen: „Ich sondere die verschiedenen Thätigkeiten sehr bestimmt. Wenn ich die Lectüre beginne und das nothwendigste Einleitungswerk beseitigt habe, so frage ich hinsichtlich des ersten Capitels oder Abschnittes zunächst einen schon älteren Schüler nach dem Inhalt, lasse dann einen andern den Abschnitt lesen, um daraus den Grad seines Verständnisses zu ermitteln, darauf einen dritten übersetzen, doch so, daß ich ihn möglichst wenig unterbreche und mich jeder erklärenden Bemerkung völlig enthalte; nur da, wo er ohne Hülfe nicht weiter kann, greife ich ein. Sodann folgt die Erklärung, im Anfang des Semesters so eingehend wie möglich alle Seiten berücksichtigend. Mit der Erklärung gebe ich eine möglichst gute Uebersetzung, welche sammt der Erklärung sich zu merken nun Aufgabe für alle ist. Haben wir so einen größeren Abschnitt vollendet (anfangs 3—4 Capitel, dann mehr), so erfolgt eine Wiederholung. Es wird nun eine gute fließende Uebersetzung verlangt, welcher das Lesen des Lateinischen nicht vorausgeht; die erklärenden Bemerkungen werden nach allgemeinen Gesichtspuncten wiederholt, doch so, daß der Schüler nun umfassendere Fragen bekommt u. s. f. Auf diese Weise erreiche ich, daß die Schüler sehr bald von selbst in ihrer Präparation auf eine gute und geschmackvolle Uebersetzung denken und sich Geläufigkeit aneignen, und daß ich im weiteren Verlauf des Semesters die Erklärung allgemach auf das Nothwendigste beschränken kann und ein größeres Pensum, ohne der Gründlichkeit Eintrag zu thun, bewältige." D. Red.

Bevölkerung zu verhindern. So wurde in Frankreich durch das Gesetz vom 22. März 1841 das Aufnahmealter der Kinder auf das achte Jahr beschränkt und verlangt, daß das Kind sich über den Besuch einer Schule ausweise. In England wurde durch die Bills vom 29. August 1833 und vom 26. März 1841 das Alter auf 9 Jahre bestimmt und ein Zeugnis, daß das Kind eine Schule besucht habe, zur Bedingung gemacht. *) Am meisten Sorgfalt hat die preußische Gesetzgebung den Fabrikkindern bewiesen, die schon in dem Regulativ vom 9. März und 6. April 1839 das Verbot erlassen hat, Kinder vor dem 9ten Jahre in die Fabriken aufzunehmen, und auch nur in dem Falle die Aufnahme erlaubt, wenn das Kind lesen und schreiben kann und eine Schule während dreier Jahre besucht hat, es sei denn, daß eine eigene Fabrikschule bestehe und das Kind einen genügenden Unterricht empfange. Noch weiter geht das Gesetz vom 16. Mai 1853. Nach demselben darf fortan niemand in einer Fabrik oder bei Berg-, Hütten- oder Pochwerken vor zurückgelegtem 12. Lebensjahre zu einer regelmäßigen Beschäftigung angenommen werden, überdies unter 16 Jahren nur dann, wenn der Vater oder Vormund dem Arbeitgeber ein für die Controle der Ortspolizeibehörde bestimmtes Arbeitsbuch einhändigt; es sollen fernerhin jugendliche Arbeiter bis zum vollendeten 14. Lebensjahre täglich nur 6 Stunden bei dergleichen Arbeiten beschäftigt werden und mindestens 3stündigen Schulunterricht erhalten. Auch andere Regierungen haben sich der immer zahlreicher werdenden jugendlichen Fabrikbevölkerung angenommen. So hat z. B. die belgische Regierung verlangt, daß neben jedem der bekannten, für die tief verarmte Bevölkerung von Flandern so gut wirkenden Ateliers modèles eine Schule für den Elementarunterricht eingerichtet werde (vergl. jedoch den Art. Belgien I. S. 504); so hat die württembergische Oberkirchenbehörde unter Anerkennung der Erfahrung, daß eine Betheiligung der Schulkinder an der Industrie, welche mit gehöriger Schonung der kindlichen Kraft verbunden sei, nicht nur keinen nachtheiligen, sondern eher einen fördernden Einfluß auf das Lernen habe, sofern die Kinder dadurch an Aufmerksamkeit und Sammlung der geistigen Kräfte gewöhnt werden, daß eine solche Betheiligung ein Hauptmittel gegen das müßige Umherschweifen und gegen den Kinderbettel so wie als Gewöhnung an geordnete Thätigkeit auch in sittlicher Hinsicht förderlich sei, doch die örtlichen Kirchenconvente ernstlich aufgefordert (24. Januar 1859), dafür zu sorgen, daß die Schulzeit nicht verkürzt werde, und Misstände zu beseitigen oder zur Anzeige zu bringen (vergl. auch den Art. Bayern I. S. 433 f.). Mit diesen von Staatswegen da und dort erlassenen Gesetzen und Verordnungen zum Schutz der Fabrikkinder giengen die Bestrebungen der Wohlthätigkeitsvereine Hand in Hand. Schon die im Juli 1855 in Paris versammelt gewesene Réunion internationale de charité hat unter ihren vierten Punct „Arbeit der Kinder in den Manufacturen" als Wunsch aufgenommen, daß für dieselben die zum religiösen und Elementarunterricht nöthige Zeit gewonnen werde. Der im September 1856 in Brüssel und im September 1857 in Frankfurt am Main versammelt gewesene internationale Wohlthätigkeitscongreß hat sich ebenfalls mit diesem wichtigen Gegenstand beschäftigt und die Wohlthat des Elementarunterrichts insbesondere durch Errichtung von Schulen für die Kinder der Fabrikarbeiter in Anspruch genommen. Auch der Centralverein für das Wohl der arbeitenden Classen in Preußen, der bei Gelegenheit der Industrieausstellung der Zollvereinsstaaten im Jahre 1844 in Berlin sich bildete, hat unter die Gegenstände seines Strebens die Bildung von Schulen für Fabrikkinder aufgenommen.

Die Erfolge dieser verschiedenen öffentlichen und privaten Bestrebungen zum Besten der jugendlichen Arbeiter in den Fabriken sind nicht überall gleich. Während es Fabri-

*) Als einer der ersten und wirksamsten Beförderer der Emancipation der Kinder von dem Uebermaß der Fabrikarbeit ist nach V. A. Huber (Reisebriefe aus England im Sommer 1854 S. 116) der bekannte Socialist Robert Owen anzusehen. D. Red.

kanten giebt, welche die noch schwachen Kräfte der Kinder ohne alle Rücksicht auf deren Zukunft auf die inhumanste Weise ausbeuten und den in ihren Fabriken beschäftigten Kindern die Wohlthat des Elementarunterrichts ganz oder größtentheils entziehen, finden sich überall rühmliche Ausnahmen sowohl von Seiten einzelner Communen, als einzelner Fabrikbesitzer. In sehr vielen Fabriken in Frankreich erhalten die in den Fabriken beschäftigten Kinder Schulunterricht. Dies ist z. B. der Fall in Lille, in Mühlhausen, wo ein kleinerer Theil die Fabrikschulen, der größte die Ortsschule besucht, und an anderen Orten. In Mühlhausen sind sogenannte relais, gegenseitige Ablösungen, eingeführt, so daß die Kinder, die zur Schule gehen, von anderen Kindern in ihrer Arbeit zu bestimmten Zeiten abgelöst werden. Da die in der Schule verbrachte Zeit bezahlt wird, wie wenn sie in der Fabrik gearbeitet hätten, so gehen sie gerne in die Schulen. Singen und Zählen wird während der Arbeit getrieben. Aehnliche Einrichtungen finden sich in Belgien. So haben die Eigenthümer der Fabriken von Grand-Hornu bei Mons zwei Schulen mit 160 Knaben und 300 Mädchen zum größeren Theil auf eigene Kosten eingerichtet; dasselbe geschieht in ziemlichem Umfang von der Gesellschaft „de la Vieille-Montagne,“ die z. B. in Moresnet eine Schule mit einem besonderen Lehrer errichtet hat, in welcher Französisch, Deutsch, Lesen, Schreiben, Rechnen, die Elemente der Geschichte und Geographie, Gesang und Religion gelehrt werden, deren Benützung unentgeltlich, aber obligatorisch ist. In Berlin bestehen seit 1841 Nachhülfeschulen zum Unterricht derjenigen Armenkinder, welche am Tage in Fabriken beschäftigt sind, in Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, seit 1848 auf 4 Stunden des Sonntags Vormittags beschränkt, da die Kinder nach den Arbeiten des Tages zu ermüdet waren. Dagegen haben die von der Communalbehörde Berlins 1855 errichteten vier besonderen Fabrikschulen für die in den Fabriken beschäftigten jugendlichen Arbeiter schon nach einjährigem Bestehen wieder aufgehört. In dem Regierungsbezirk Arnberg (Provinz Westphalen) bestanden schon 1852 für die in den Fabriken beschäftigten 3863 (1730 männliche und 2133 weibliche) Kinder unter 14 Jahren Fabrikschulen. Eine der am frühesten errichteten Schulen findet sich auf dem Jung'schen Fabriketablissement Hammerstein bei Elberfeld, eine Freischule mit einem von der Fabrik besoldeten Lehrer. Aehnliche erfreuliche Erfahrungen sind aus einer Anzahl von Staaten, besonders auch deutschen, zu berichten und zeugen von der Humanität und dem erleuchteten Verständnis ihrer Gründer. Zu erwähnen möchte noch sein die Fabrik der Gebrüder Prochorow in Moskau mit 900 Arbeitern. Dieselbe besitzt eine eigene Schule, in welcher den Kindern der Arbeiter und den in der Fabrik angestellten jugendlichen Arbeitern unentgeltlicher Unterricht in Religion, Lesen, Schreiben, Sprachlehre, Rechnen und Zeichnen ertheilt wird.

Nicht mit Unrecht hat ein competenter Richter ausgesprochen: die Schule soll erst erfunden werden, welche die Schwierigkeiten, die der Einrichtung und Leitung solcher Schulen bisher hindernd im Wege standen, zu lösen habe. Wir haben sie als einen Nothbehelf anzusehen, durch welchen wenigstens die schlimmsten Folgen, die das Fabrikleben für Kinder hat, einigermaßen neutralisirt werden können.

Entschieden wird zugegeben werden müßen, daß für jugendliche Fabrikarbeiter die Errichtung eigener Schulen zweckmäßiger ist, als der Besuch der Communalschulen, da sich diese unmöglich nach der Convenienz des Fabrikbesitzers richten können und da bei dieser Art von Kindern, welche so viel beschäftigt sind, das unumgänglich Nothwendige auf dem kürzesten Wege erreicht werden muß. Kommen die Kinder etwa nach Vollendung des zwölften Jahres in die Fabrik, nachdem sie die Volksschule absolvirt oder wenigstens den absolut unentbehrlichen Unterricht empfangen haben, so ist die Aufgabe für die Fabrikschule leichter und sie kann mit einer bis zwei Stunden fortführen oder erhalten, was bereits begonnen ist. Treten aber die Kinder in jüngerem Alter, wie es gewöhnlich besonders in größeren Fabrikorten der Fall ist, und bei ungenügendem Elementarunterricht ein, so ist die Aufgabe eine schwierigere, und es sind unter Be-

schränkung auf die nothwendigsten Fächer, Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen in erster, Zeichnen und Gesang in zweiter Linie und unter Weglassung alles unnöthigen Beiwerks täglich 3, wenigstens 2½ Stunden Unterricht zu ertheilen.

Vorausgesetzt, daß die Arbeitszeit eine den Kräften des Kindes entsprechende ist, kann die Arbeit in der Fabrik mit ihrem Mechanismus nicht geradezu als hinderlich und ganz unvereinbar mit dem Schulunterricht angesehen werden, wenn gleich zugegeben werden wird, daß in ungleich förderlicherem Zusammenhang mit dem Schulunterricht die landwirthschaftliche Arbeit, der Feld- und Gartenbau steht, wie dies des näheren in dem achten Rechenschaftsbericht der deutschen Pestalozzi-Stiftung zu Pankow bei Berlin von 1856 und in dem Gutachten des Professor E. W. Kalisch „In Sachen der Fabrikschulen" nachgewiesen ist. Was die allgemeinen Grundsätze betrifft, so möchte ich mich im wesentlichen zu denjenigen bekennen, welche mir schon vor ein paar Jahren ein Mitarbeiter an der Encyklopädie (A. Hauber) brieflich mitgetheilt hat:

1) Arme Kinder, die daheim keine Arbeit haben können, sind auch im Lernen besser daran, wenn sie in Fabriken arbeiten, vorausgesetzt, daß sie nicht über Kraft angestrengt werden; denn die Thätigkeit des Arbeitens wirkt concentrirend, während das Herumlummeln, abgesehen vom Bettel, erschlafft.

2) Daher können Fabrikkinder auch in einer kürzeren Schulzeit so viel oder mehr lernen, als andere arme Kinder in der vollen.

3) Sobald in einem Orte eine größere Zahl von Kindern in Fabriken thätig ist, bedarf es einer eigenen Schule für sie, welche ihre Zeit mit der Fabrikarbeit in Correspondenz setzt, und wo die Gemeinde nicht im Stande ist, eine solche Schule aus eigenen Mitteln herzustellen, da muß den Fabrikherrn ihre Errichtung auferlegt werden, als Bedingung, unter welcher sie die Kinder benützen dürfen.

4) Medicinalpolizeiliche Norm und Aufsicht muß sich der Gesundheit der Kinder in Beziehung auf Stundenzahl und Nachtarbeit annehmen.

5) Der Religions- (Confirmanden-) Unterricht und der Kirchenbesuch muß obrigkeitlich sicher gestellt werden.*) **C. U. Hahn.**

*) Von einer sehr interessanten und lehrreichen Erscheinung auf diesem Gebiet giebt Huber a. a. O. S. 48—102 in der Absicht, eine merkwürdige Form der Entwicklung des Associationsprincips zu schildern, ausführlichen Bericht. Es ist dies die einer Gesellschaft von etwa 400 Actionären gehörige Kerzen- und Nachtlichterfabrik in Belmont, eine der größten Fabriken Londons, welche namentlich auch viele Hunderte von Knaben und Mädchen beschäftigt. Huber sah sie bei ihrer Arbeit so heiter, gesund, reinlich, ordentlich, wohlgezogen, als irgend Kinder, die in den glücklichsten häuslichen Verhältnissen an einem Tisch mit den Eltern und Geschwistern arbeiten, und versichert, er habe zwischen Eltern und Kindern nicht oft an Blick, Stimme und Ausdruck und so vielen unbeschreiblichen Symptomen das Hinüber- oder Herüberweben der Fäden der Liebe, des Vertrauens und der Freude gesehen oder sonst gespürt, wie hier zwischen dem Fabrikdirector, J. Wilson und den sogenannten „weißen Sklaven." In ihren Schulen aber, die (unter einem der mächtigen Bögen der großen Westeisenbahn) in jeder Beziehung trefflich eingerichtet sind, werden sie in allen sittlichen und nützlichen Dingen unterrichtet, welche die christliche Volksschule zu lehren berufen ist; ein anderer Bogen ist ganz würdig und einfach für die gemeinsamen Schulandachten eingerichtet. Da die Nachtarbeit bei diesem Geschäft unvermeidlich ist, so werden die Kinder zur Erholung im Sommer rottenweise auf 14 Tage, die schwächeren und kränkelnden öfter und länger auf Kosten der Fabrik an den Strand in die erfrischende Seeluft und die stärkende Seeflut geschickt. Von Sonntagsarbeit ist natürlich keine Rede; die meisten Arbeiten hören wegen der Revision der Maschinen ꝛc. schon am Sonnabend Mittag auf. Huber giebt interessante Auszüge aus dem Berichte Wilsons an eine Commission der Actionäre, in welchem er erzählt, wie die Schule ganz aus dem freien Willen und dem Gefühl des Bedürfnisses bei den Kindern heraus allmählich sich entwickelt habe. Noch als ihnen von Seiten der Fabrik eine große helle Schulstube für 100 Schüler eingeräumt wurde (1848), war die Sache so ganz in ihrer Hand, daß sie sich dabei ausschließlich selbst regierten und sogar das Gebet, womit sie ihre Schreib- und Leseübungen zu schließen pflegten, von einem der Knaben gesprochen

Fachlehrersystem, s. Classen- und Fachlehrersystem.
Facultative Fächer, s. Unterrichtsgegenstände, Dispensation.

wurde. Aber die wachsende Theilnahme nöthigte zur Anstellung von Lehrern und Lehrerinnen: an die Feierabendschule schloß sich eine Tagesschule für diejenigen, welche einen Theil der Nacht arbeiteten und eine Pflanzschule für diejenigen, welche noch nicht in die Fabrik eintreten konnten; die Schulbücher wurden bei den häufigen Prüfungen als Preise vertheilt; alle Kinder, welche die Schule besuchten, wurden einigemal des Jahrs von den Directoren zum Thee geladen, so daß es bald Ehrensache wurde, eingeladen zu werden und also auch an der Schule Theil zu nehmen; ein Spielplatz, auf welchem sie Cricket (s. den Art. Bewegungsspiele) lernten und trieben, hatte den wohlthätigsten Einfluß auf Heiterkeit und Gesundheit, besonders in der Cholerazeit, in welcher die Knaben sich nach dem Spiel regelmäßig in einer Ecke des Platzes versammelten, ihre Mützen abnahmen und ein kurzes Gebet um Schutz vor der Seuche für sich selbst und die Ihrigen sprachen. Der Cricketplatz wurde zu bestimmten Zeiten auch den erwachsenen Arbeitern eingeräumt und trug außerordentlich viel dazu bei, ein freundliches Verhältnis zwischen den Knaben und den Aelteren, wie zwischen den Arbeitsherrn und den Arbeitern zu pflanzen und zu erhalten. „Hat einmal der Eindruck wirklichen Wohlwollens von Seiten der Vorgesetzten bei den Untergebenen stattgefunden, so wird der wohlthätige Einfluß der überlegenen Bildung und Stellung in zunehmendem Maße und dem Untergeordneten selbst fast unbewußt fortdauern.“ Auch an den Landpartieen mit den Kindern dürfen nur diejenigen Theil nehmen, welche die Schule regelmäßig besuchen, und so wird der Schulzwang vermieden, der nach Wilson's Ansicht die sittlichen Wirkungen der Sache schwächen würde; wenn man aber einmal genöthigt sei, schon ältere Knaben in die Fabrik zu nehmen, so zeige es sich, sobald sie sich entschlossen haben, an Schule und Cricket Theil zu nehmen, wie schnell ihr anfänglich störrisches, ungeschlachtes, halb hochmüthiges, halb verlegenes Wesen unter dem Einfluß dieser Atmosphäre freien, heiteren Wohlwollens schmelze, sich umwandle und mit der Haltung des Ganzen in Uebereinstimmung setze. Zur Leitung der sich immer mehr ausdehnenden Schulen mußte ein Caplan angenommen werden, der zugleich regelmäßige Morgengottesdienste für die Männer hält, an denen auch die Directoren und Comptoiristen Theil nehmen, während der Sonntagsgottesdienst von einem Vicar des Parochialgeistlichen geleitet wird. Die Kosten dieser und anderer damit zusammenhängender Einrichtungen sind nicht unbedeutend; Wilson spricht aber seine wohlbegründete Ueberzeugung als Geschäftsmann dahin aus, daß die dadurch herbeigeführte Veränderung der ganzen sittlichen, intellectuellen und leiblichen Haltung der Arbeiter dem Geschäfte reichlich zum Vortheil gereiche und daß sie, die Directoren, namentlich weil sie des guten Willens der Arbeiter und ihrer sittlichen Motive bei der Arbeit so sicher seien, einen weiteren Vorsprung vor ihren Concurrenten in diesem Industriezweig gewonnen haben; die außerordentliche Blüte der Fabrik und die steigende Dividende sei, sagt er ironisch, lauter „höchst bedenklichen Abweichungen von den hergebrachten Grundsätzen des Geschäfts“ zu verdanken. Die Generalconferenz der Actionäre aber beschloß einstimmig, die Maßregeln der Directoren vollkommen und dankbar gutzuheißen und ihnen die Mittel zur Fortführung des Begonnenen zu bewilligen, theils wegen der moralischen Verpflichtung der Arbeitgeber, theils wegen der Thatsache, daß die Erfüllung derselben, weit entfernt dem Geschäft pecuniäre Opfer aufzulegen, vielmehr zu wesentlicher Förderung des Ertrags desselben diene. Auf einen großen auswärtigen Fabrikherrn, der sich die Fabrik zu Belmont zeigen ließ, machten daher all die bewunderswerthen Maschinen und Verfahrungsarten viel weniger Eindruck als die Kinder und ihre ganze Haltung, und er rief zuletzt aus: „Ich hatte nie eine Ahnung von der Möglichkeit, daß eine Fabrik einen solchen Anblick gewähren könnte!“ In einer Reihe gedruckter Schreiben, welche Wilson bei praktischen Veranlassungen an die Fabrikgemeinde richtet, behandelt er Fragen, die sich aus diesen Verhältnissen ergeben, in dem Geist ächt evangelischer Weisheit und Liebe mit aller Frische gesunder Individualität und der praktischen Tüchtigkeit einer reichen und mannigfaltigen Geschäfts- und Lebenserfahrung und Menschenkenntnis. Aehnliche Einrichtungen sind nun schon auch in andern Etablissements getroffen (S. 98), desgleichen in Leeds in der Fabrik des Herrn Marshall (S. 314 f.), in Saltaire (S. 329). Es gehört freilich ein Mann wie jener Wilson dazu, der die Seele des Ganzen ist; aber man sieht auch, welch ein Schatz ein praktischer Christ durch die in ihm wohnende Fülle des Glaubens und der Liebe für seine Umgebung ist, und wie die Fabriken nicht nothwendig moral slaugther-houses, Seelenschlachthäuser sind. Wir empfehlen das Buch zum Nachlesen des Einzelnen, die Sache zur Nachahmung.

D. Red.

Fähigkeiten, s. Anlagen.

Falk, Johann Daniel, als Dichter und Satiriker eine der Größen zweiten Ranges im Weimar'schen Kreise, bedeutender durch seine pädagogische Wirksamkeit im Sinne eines lebendigen und praktischen Christenthums, als Stifter der ersten deutschen Rettungsanstalt und als Begründer der innern Mission auf pädagogischem Gebiete, wurde im Jahre 1768 in der damals reichsfreien Stadt Danzig in einer ehrsamen Handwerkerfamilie geboren und in der reformirten Kirche getauft. Sein Vater war Perükenmacher. Die Mutter stammte aus einer in Danzig einheimisch gewordenen Genfer Familie. Im Hause herrschte eine ernste Religiosität im positiv glaubigen Sinne der alten Zeit; die Mutter gehörte der Brüdergemeinde an. Die Eindrücke, welche dem empfänglichen Knaben hiervon zu Theil wurden, waren tief und bleibend. Im übrigen war die Erziehung sehr streng, ja zumal für den angehenden Jüngling wohl etwas hart und allzusehr beschränkend. Talentvoll und geistig belebt wie er war, wurde er schon im 10ten Jahre der Volksschule entzogen, um in der Werkstätte des Vaters seine Berufsbildung zu empfangen. Dem sehnsüchtig nach höherer Geistesbildung verlangenden wurden alle weltlichen Bücher verboten, wodurch jedoch nicht verhindert werden konnte, daß er im geheimen, selbst beim Schein der Straßenlaternen, sich einer eifrigen begreiflich ungeordneten Lectüre ergab, wozu die Schätze einer Leihbibliothek ihm den Stoff boten. Besonders fesselte ihn Wieland's Uebersetzung des Lucian. Der Zwang der häuslichen Erziehung und die Beschränktheit des aufgenöthigten Berufes verleitete ihn sogar zu Fluchtversuchen; er gedachte im unbestimmten Drange der Freiheit und abenteuerlicher Thatenlust zur See in die weite Welt zu gehen und wäre fast Seelenverkäufern in die Hände gefallen, wenn nicht der Zufall und religiöse Eindrücke ihn zurückgehalten hätten. Ebenso wurde er auf dem Wege zu schlechter Gesellschaft, wohin die Verführung ihn ziehen wollte, durch den Eindruck der Kirchenmusik, die aus einem offenstehenden Gotteshause ihm ins Ohr drang, zurückgehalten und gerettet. Er erkannte diese Bewahrungen mit religiösem Dank; und als er auch aus der fast unvermeidlichen Gefahr des Ertrinkens beim Schlittschuhlaufen auf der Weichsel durch die treue Hingebung seines jüngern Bruders gerettet worden war, sprach sich in ihm die Ueberzeugung aus, daß er von Gott, „der sich so viele Mühe um ihn gebe," wohl noch zu etwas recht Gutem bestimmt sein möge. Und in dieser Ueberzeugung bestärkte ihn nicht wenig das Wort seiner Tante Anna Martens, einer Herrnhuterin: „Johannes, sagte sie, Gott ist abermals mit dir gewesen, er wird dich nicht verlassen noch versäumen, wenn du ihn nicht verlässest. Denn ich weiß und bin dessen gewiß in meinem Geiste, daß dich der Herr zu seinem Dienste erkoren hat." — Unterdessen war Falk's Vater durch den Einfluß von Verwandten und Freunden dahin gebracht worden, den Bildungskreis seines Sohnes in etwas zu erweitern. Zuerst wurde Unterricht in der Musik gewährt, und Falk konnte bald bei den musikalischen Aufführungen in einer katholischen Kirche mitwirken. Sein Talent, sowie seine gefühlvolle Hingebung an die religiöse Musik scheint die besondere Aufmerksamkeit und Theilnahme des Geistlichen auf ihn gelenkt zu haben. Den Antrag desselben, katholisch zu werden, wies er jedoch unter einem Thränenerguß mit den Worten: „Reverende pater, nein, ich bin auf Christum und Calvinum getauft und so gedenke ich auch in diesem Glauben zu sterben," ein für allemal zurück. Der Musik folgte das Englische (der französischen Sprache wurde er im Kreise der Verwandten mächtig), und endlich gestattete der Vater den Eintritt in das Gymnasium zur Vorbereitung für das Studium der Theologie, jedoch unter der Bedingung, daß der Sohn auch jetzt bis zu seiner Abreise auf die Universität immer noch ein paar Stunden in der Werkstatt arbeite. Der Rath von Danzig unterstützte den hoffnungsvollen jungen Mitbürger durch Stipendien. Im Jahr 1787 bezog Falk nach einer zweijährigen mit äußerster Anstrengung benützten Gymnasialzeit die Universität zu Halle. Der Rath gewährte ihm auch fernerhin seine Unterstützung. Die Herrn entließen ihn mit ernsten und feierlichen Worten. Sie erklärten ihn für ihren

Schuldner, nahmen aber seine Pflicht der Dankbarkeit nicht für sich oder ihre Stadt, sondern für arme Kinder, die seiner Hülfe einst bedürfen möchten, in Anspruch. „Wenn dereinst, über kurz oder lang, sagten sie, ein armes Kind an deine Thüre klopft, so denke, wir sinds, die alten, grauen Bürgermeister und Rathsherrn von Danzig, die anklopfen, und weise sie nicht von deiner Thür."

In Halle blieb Falk der Theologie nicht treu. Wir wissen nicht, ob ihn mehr der Gedanke an den engbegrenzten Beruf des geistlichen Amtes, der seinem vielseitigen und ins Weite strebenden Geiste nicht zu entsprechen schien, oder die Meinung, als Schriftsteller und Dichter vorzüglich begabt und berufen zu sein, oder das Schwanken seiner theologischen Ansicht und ein innerer Widerstreit mit dem geforderten Bekenntnis dazu vermocht habe. Wahrscheinlich wirkte dieses alles zusammen. Gewiß ist, daß er in der nachfolgenden schriftstellerischen Laufbahn, welche schon in Halle begann, keineswegs kirchlich rechtgläubig war, ja kaum auf dem Boden des positiven christlichen Glaubens stand. Denn obschon wir in seinen Schriften nirgends einer Spur von Verachtung der Religion begegnen, so finden wir doch auch eine Reihe von Jahren hindurch nirgends einen Anklang, der an das religiöse Leben seiner Kindheit erinnerte. Die Sittlichkeit, wie sie in den Ideen des Menschen und in den Gefühlen seiner bessern Natur eine Grundlage finden kann, war sein Standpunct. Dazu hatte ihn mehr und mehr die Herrlichkeit des antiken Lebens, insbesondere der römischen und griechischen Poesie ergriffen, und diesen Studien gab er sich unter Fr. A. Wolf mit allem Eifer hin. Genug, Falk verließ die Theologie, um sich einem freien schriftstellerischen Leben zu widmen. Wenige Jahre nach der Hallischen Studienzeit finden wir ihn in Weimar niedergelassen, freundlich aufgenommen von Wieland, Herder, Göthe.

In der Poesie Falk's müßen wir seine kleineren, meist lyrischen Gedichte und seine Satiren unterscheiden. Das Lyrische entwickelte sich früh in ihm; wir haben schon aus dem Jahre 1783 ein in seiner Art sehr gelungenes Gedicht, das ganz den Ton des Volksliedes trifft. Diese Gabe des leichten lyrischen Ergusses begleitete ihn bis in die spätern Jahre und gab bald seinem väterlich-pädagogischen Herzen, bald seinem innig religiösen Wesen einen lebhaft ansprechenden, lieblichen Ausdruck. Einige Lieder aus der späteren Periode, (z. B. „Was kann schöner sein, was kann edler sein, als von Hirten abzustammen" und das sehr bekannte Lied von den christlichen Festen) sind zum Eigenthum der Schulen und des Volks geworden. Uebrigens war die lyrische Begabung Falk's nicht von der Art, daß sie einen dichterischen Lebensberuf begründen konnte. Seine Lyrik ist wesentlich Gelegenheitspoesie, im weiteren Sinne des Wortes; sie bleibt im Selbsterlebten, Subjectiven als solchem, worin ein Vorzug, aber auch eine Schattenseite liegt. Jene Frische und unmittelbare Lebenswärme, wodurch manche Gedichte Falk's ausgezeichnet sind, wird nicht ohne die selbsterlebte Wirklichkeit erreicht; andererseits sind ohne eine freie, kunstmäßige Objectivirung des innerlich Erlebten größere und vollkommenere Werke, classische Leistungen nicht möglich. In dieser Fähigkeit und Tendenz der Seele liegt das, wodurch der dichterische Beruf als solcher erst entschieden wird. Wir sprechen ihn Falk ab, in seiner Natur lag ein anderes Ziel. Ihm ist immer das Leben selbst, das er ausspricht und darstellt, nicht die Poesie desselben die Hauptsache; das Aesthetische als solches sich zum Zweck zu machen, liegt ihm fern; vollends Erlebnisse zu suchen um der Poesie willen wäre ihm ganz unmöglich gewesen. Falk hatte bedeutende Elemente der poetischen Gesammtbegabung; er besaß außer einem lebhaften Gefühle und einer feurigen Einbildungskraft die Gabe des Witzes und heitern Scherzes, und ein nicht geringes Talent der leichten, treffenden und wohllautenden Rede. Nur jener Kunstsinn und das eigentlich poetische Interesse fehlte ihm; daher wir hie und da Maßlosem, Unpassendem und einem Mangel an derjenigen Sorgfalt begegnen, die nur dem gewidmet zu werden pflegt, was wir als eigentlichen Zweck, um seiner selbst willen, behandeln. — Bedeutender erscheint nun Falk allerdings in der Satire. Diese Gattung, welche in der Darstellung und Forderung dessen lebt,

was sein soll, und eben dazu der Schilderung dessen, was in der Wirklichkeit ideewidrig ist, als einer Folie sich bedient, war seiner praktisch-ethischen Natur angemessener. Doch war es gerade diese Natur, welche auch seine Satire als Poesie nicht recht zur Vollendung kommen ließ, ja diese Gattung selbst ihm allmählich entfremdete. Anfangs zwar hält sie sich im Allgemeinen, bleibt mithin auf dem poetischen Gebiet; nur der satirische Humor und ein gewisser lebhafter Ernst in der Auffassung der Welt sucht zum Ausdruck zu kommen. So in den Satiren: „der Mensch," „die Helden," „die Gräber zu Rom" und andere. Bald aber wird sie schärfer, specieller, persönlicher, der Dichter kämpft gegen bestimmte Richtungen der Zeit und deren Vertreter, auf wissenschaftlichem, poetischem, ethischem Gebiete, so in „Elektropolis," und in dem „Jahrmarkt zu Plundersweilern, einer Parodie des Göthe'schen," wo der Romanticismus ohne Schonung seiner Gründer und Vertreter gezüchtigt wird. Dieser Veränderung im Geiste seiner Satire sehen wir die Form derselben fortschreitend entsprechen. Von dem ruhig gehaltenen satirischen Lehrgedichte sehen wir ihn durch die freiere und lebhaftere Bewegung der prosaischen Erzählung hindurch übergehen zu dem satirischen Drama, welches durch die Kühnheit und Verwegenheit des persönlichen Angriffs an Aristophanes erinnert, während jedoch der Ernst und wir möchten sagen die Gereiztheit des übrigens ganz um der Sache willen unternommenen Angriffs der Leichtigkeit des poetischen Spieles und rein gemüthlichen Humors bei Falk Abbruch thut. Aber je mehr es Ernst mit der praktischen Tendenz wird, desto weniger kann die Satire genügen. Wer die menschlichen Dinge zu seinem Theile bessern will, muß sich selbst beschränkend in einem bestimmten engen Kreise positiv handelnd eingreifen. Die That der lebenschaffenden Liebe ist nöthig, Tadel und Spott sind die geeigneten Mittel nicht. Selbst die auf bestimmte Auswüchse der Zeit und deren Repräsentanten gerichtete specielle und persönliche Satire, so sehr sie von Seiten des Muthes, den sie erfordert, den Namen einer That verdienen mag, entbehrt doch um völlig eine solche zu sein, des ganz bestimmten Zieles und eines werkthätigen Hinstrebens auf dasselbe. Schon praktischer ist ein Angriff auf bestimmt vorliegende, die Gesellschaft unmittelbar berührende und von derselben zu beseitigende Misbräuche; aber hier wird dann bei dem Ernste des unmittelbaren Wirklichkeitsinteresses der Charakter und die Form der Poesie ganz verschwinden. In dieser Weise finden wir Falk kämpfend gegen die in der Verwaltung der Berliner Charité eingerissenen Misbräuche. Hiermit sehen wir die angedeutete Bahn bis ans Ziel durchlaufen. Die Satire ist zur Denunciation des unmittelbar abzustellenden Schlechten geworden, zum Kampfe für einen bestimmten guten Zweck und der Sieg krönt dieses Bestreben; — die gerügten Uebelstände wurden abgestellt. — Aber nicht allein von Seiten der praktischen Tendenz wurde Falk über die Satire hinausgeführt, auch von Seiten der gemüthlichen Stimmung. Der tief in seinem Charakter liegende Zug der Liebe duldete auf die Länge nicht die einseitige Negation des Spottes und des Tadels; er fühlte das Bedürfnis anzuerkennen und zu lieben allzu lebhaft, um nicht der Misanthropie, welcher er sich kaum durch den angeborenen Humor erwehrte, gründlicher, durch eine wesentlich veränderte Weltanschauung entgegenzutreten. Diese Umkehr finden wir in einem seiner bedeutendsten Werke, dem „Prometheus" angezeigt. So vielseitig die satirische Laune sich in diesem Drama noch geltend macht, so ist doch ganz vorzugsweise er selbst und seine bisherige Auffassung der menschlichen Dinge hier Gegenstand der Satire. Was er in dem statt der Vorrede vorangeschickten Gedichte sagt: „Du hast, o Welt, Gesang und Glanz und Spiele, du hast der Narren wie der Tage viele; soll ich, ein größrer Narr, solch Thun zu wenden, mein Sein verschwenden? Soll ich, wie bald, in Charon's Nachen landen, und hätte, ewige Natur, dich nicht verstanden, was das Jahrhundert Großes sich erzielet, es nicht gefühlet?" — das ist das eigentliche Thema des Prometheus. Der Titan, welchen Falk freilich ganz anders faßt als Aeschylus, ist aus seiner tausendjährigen Gefangenschaft am Kaukasus freigelassen und bildet sich nun auf einer einsamen Insel einige Menschen, die er in dem einfachen Naturzustande zu er-

halten eifrig bemüht ist. Aber heimlich hat Hermes auf Zeus' Befehl dem Thone etwas fremdartigen Stoff beigemischt, vermöge dessen einige von den Kindern seiner Hand sich nun als Philosophen entwickeln und in lächerlicher Weise über das unmittelbar Natürliche durch Reflexion hinausstreben. Dazu kommt dann plötzlich die Berührung mit der übrigen Menschenwelt, welche in jenem Jahrtausend durch Zeus zu Künsten und Wissenschaften, zu dem Zustande der gegenwärtigen Cultur gelangt ist. Das Stück schließt mit einer völligen Sinnesänderung und Versöhnung des Prometheus. Man erkennt leicht, daß der Rousseau'sche Wahn von einer in sich vollkommenen und tadelfreien Menschennatur, welche nur durch die verhängnisvolle Gabe der Vervollkommnungsfähigkeit auf dem Wege der Cultur verdorben werde, in dieser Dichtung als der eigene Standpunct des Satirikers eingestanden, aber zugleich verworfen wird. Durch eine tiefere Selbsterkenntnis ist er zu dieser veränderten Auffassung der Welt gekommen: „Mein Innres mußt' ich tief in mir ergründen, im rohen Kampf feindseliger Gewalten mich selbst gestalten. Nun da ich tief in mir dies selbst gefunden, ist mir der Misklang außen auch verschwunden."

Dies war indessen noch nicht jene religiöse Selbsterkenntnis, in welcher wir ihn später wirken sehen. Diese in ihm zu reifen mußte das Leben selbst ihn mächtiger berühren. Noch ist ihm die Poesie die mächtigste Kraft im Menschen und das höchste Interesse. Wir sehen ihn nun fürs erste als ästhetisch-kritischen Schriftsteller thätig. Schon am Ende des Taschenbuchs für Scherz und Satire finden wir zugleich mit Bruchstücken aus Prometheus eine Abhandlung „die Charakteristiker." Hier sucht sich der Verfasser die Stufen menschlichen Thuns klar zu machen, zunächst in Bezug auf die Kunst, aber mit einer deutlichen Hinweisung auf alles Thun der Menschen. Das höchst Charakteristische ist ihm das, was aus der Idee als solcher frei geistig, jedoch nicht ohne eine Grundlage des irdisch Wirklichen geschaffen wird. Diesem steht das nach der Empirie Gebildete entgegen und dazwischen liegt die Verknüpfung beider Normen mit Ueberwiegen des Wirklichen. In den kleinen Abhandlungen, die Poesie und Kunst betreffend, welche 1803 erschienen, wird ein werthvoller Anhang hierzu gegeben. So wenig wir jedem einzelnen Urtheil beistimmen möchten, der Hauptgedanke in diesen Abhandlungen, die Macht der Idee, als der productiven Wahrheit im Menschen und ihrer nothwendigen Verknüpfung und Befreundung mit der Wirklichkeit — ist jedenfalls von der allergrößten Bedeutung und ganz geeignet, in das Leben Klarheit und Kraft zu bringen. Es ist das große Resultat der psychologisch-ethischen Forschungen seit Kant, wie Schelling es damals ausgesprochen hatte. Falk war kein eigentlich philosophischer Kopf; aber er war wie wenige befähigt zu geistiger Intuition und energisch idealem Aufschwunge, und in hohem Grade geschickt, die auftauchende Wahrheit als solche zu erkennen und in sich zu einer lebendigen Kraft werden zu lassen. Jener Gedanke war es, durch welchen er jetzt zu einer tiefern Selbsterkenntnis gelangte, den Wahn der Rousseau'schen Natur überwand, sich mit der Cultur versöhnte und die satirische Richtung aufgab.

Wir haben Falk nunmehr auf seiner praktischen Laufbahn zu begleiten. Sie ist zunächst eine rein ethische, von der Idee als solcher, und der ideal erfaßten Wirklichkeit ausgehend. Von dem Kampfe um die Berliner Charité redeten wir schon. Ein anderes Gebiet eröffneten ihm die großen Zeitverhältnisse und die Lage des Vaterlands. Im Jahre 1806 begann er eine Zeitschrift herauszugeben: „Elysium und Tartarus, Zeitung für Poesie, Kunst und neuere Zeitgeschichte." Der Titel, worin er scheinbar Fremdartiges zusammenfaßte, deutet an, wie ihm noch immer das Ideale und das Höchste im Leben unter der Gestalt der Poesie erschien. Das Bedeutendste nun in diesen Blättern sind seine politischen Betrachtungen, deren kühne Freimüthigkeit und fast prophetischer Charakter schon vor der Schlacht bei Jena ein Verbot des Blattes veranlaßte. Er fordert zur Kräftigung Deutschlands gegen den Feind eine Verbesserung der innern Zustände; man soll der neuen Zeit und den neuen Formen selbst herzhaft einen

Schritt entgegenkommen, die Bevorzugung des Adels im Staate und namentlich im Kriegswesen beseitigen; er verlangt Nationalbewaffnung, denn dadurch sei der Feind übermächtig, daß bei ihm die Nation, nicht bloß ein stehendes Heer kämpfe. Wenn Krieg von Nation zu Nation mit Nachdruck geführt werden solle, so müße die ganze Nation daran Theil nehmen können und wollen; können, durch Einrichtung einer freien Landmiliz; wollen, durch freie Eröffnung der Bahn des Ruhms und der Ehre oder durch Einführung eines freien und allgemeinen Beförderungssystems.

Es war gleich nach der Schlacht bei Jena, als Falk in eine ihm ganz angemessene praktische Wirksamkeit eingeführt wurde. Die zur Vertheilung der Kriegscontributionen gebildete französische Commission bedurfte eines dolmetschenden Vermittlers. Falk wurde auf Wieland's Empfehlung zum Secretär derselben ernannt und er benützte diese Stellung mit eben so viel Muth als Klugheit, das Harte zu mildern und maßlosem Unfug entgegenzutreten, wodurch er sich vom Landvolk den Namen des gütigen Raths, vom Großherzog von Weimar später den Titel eines Legationsraths mit einer Besoldung erwarb. Wieder finden wir ihn in ähnlicher Weise thätig im Jahr 1813 nach der Schlacht bei Leipzig, als die Franzosen auf dem Rückzug plündernd durch Thüringen zogen. Er wurde als Beauftragter des Großherzogs ins französische Lager gesendet, und was er hier erlebte und wirkte, ist von ihm selbst in dem „Kriegsbüchlein" mitgetheilt worden. Vielen verschaffte er unter eigener Lebensgefahr das Ihrige wieder, und es gelang ihm mit Hülfe von zwei Compagnieen, welche auf seine dringenden Vorstellungen der französische General ihm zur Verfügung stellte, Sicherheit und Ordnung in den Dörfern wieder herzustellen. Hiermit schließt die politische Laufbahn Falk's. Nicht lange darnach knüpfte sich hieran die pädagogische, hervorgegangen wie bei Pestalozzi aus dem innigen Erbarmen mit dem Volk und der zahlreichen Jugend, welche in Armut und Verwahrlosung verkam. Dieses Uebel, auch in Friedenszeiten nur allzu sehr verbreitet, machte sich in Folge der Kriegsbegebenheiten in vielfach höherem Grade fühlbar. Die religiöse Stimmung der Zeit trieb zur That und Falk war es, der das Werk begann. Zuvor aber hatte er selbst in dieser harten Zeit durch die härtesten Leiden zu diesem Werke der Liebe vollends erzogen werden müßen. Ansteckende Krankheiten wütheten in jener Gegend als Hinterlassenschaft des Kriegs. Vier erwachsene, blühende Kinder Falk's unterlagen denselben in kurzer Frist. Alle Kraft der Religion erwachte durch dieses Leiden in seiner starken Seele. Was in dem Knaben mit so innigem Gefühl gelebt hatte, sodann in dem Jüngling und Mann unter dem Einfluß einer ungenügenden Weltansicht vor dem täuschenden Gefühl eigener sittlicher Kraft und Selbständigkeit, unter der Last eines selbstgewählten und nicht ohne Selbsttäuschung festgehaltenen Berufs, etwas in den Hintergrund getreten war, dem er sodann durch den Einfluß ernster deutscher Wissenschaft sich wieder genähert hatte — der Glaube an den lebendigen Gott, der in Christo die Welt heimgesucht und erlöset hat, kehrte nun wieder mit der Kraft der Demuth und weltüberwindenden Liebe bei ihm ein und trieb ihn, alle seine Kräfte und seine seltene praktische Begabung der Rettung des Volks und ganz vorzugsweise der verwahrlosten Jugend zu widmen. Unglückliche kamen an seine Thür und suchten bei „ihrem gütigen Rathe" Beistand. Nun erinnerte sich Falk der alten Rathsherrn in Danzig. Er gründete mit dem Stiftsprediger Horn in Weimar einen Verein, „die Gesellschaft der Freunde in der Noth," und der wichtigste Theil der von hier ausgehenden Hülfe bestand in der Stiftung der ersten deutschen Rettungsanstalt, welche nun in den letzten dreizehn Jahren seines Lebens bis zu seinem Tode im Jahre 1826 den ausschließlichen Beruf seines Lebens bildete.

Der Geist, in welchem diese Anstalt gegründet und geführt wurde, war von Anfang an derjenige der innern Mission und wir finden die Idee dieser Bestrebungen schon von Falk mit hinreichender Klarheit, wenn schon natürlich nicht in dem vollständigen Umfange ihres Wirkens erkannt und ausgesprochen, zunächst mit der bestimmten

Richtung auf das pädagogische Gebiet, nach dem Bedürfnisse der Zeit. Doch ordnete sich sein Wirken gleich anfangs dem religiösen und kirchlichen Leben unter, nicht im Sinne einer bestimmten Verfassung und amtlichen Organisation, sondern im Sinne des Reiches Gottes, und seiner von dem Herzen ausgehenden freien Bethätigung. Nicht die Linderung der Armut war der erste Gesichtspunct, so sehr eine gründliche Bekämpfung dieses Uebels in dem Gesammtzweck mit enthalten war; das Erste war ihm die Ueberwindung der Sünde und die Heilung der Seele durch die Kraft des lebendigen, nicht bloß in Worten stehenden Evangeliums, des christlichen Glaubens und der christlichen Liebe. Das „Heidenthum" innerhalb der christlichen Welt will er bekämpfen. „Der seit 11 Jahren verfolgte Hauptzweck unseres Vereins," schreibt er 1823 im Jahresbericht, „scheint eine Art Missionsgeschäft, eine Seelenrettung, eine Heidenbekehrung zu sein, aber nicht in Asien oder Afrika, sondern in unserer Mitte, in Sachsen, Preußen" u. s. w. „Er sucht Criminal- und Zuchthaus um so viel Candidaten wie möglich zu betrügen, ein löblicher, Gott wohlgefälliger Betrug, dessen Gelingen die gedruckten Actenstücke (in den Jahresberichten) unwiderleglich beweisen." Und die Mittel einer solchen Erziehung und Seelenrettung fand er nun nicht in äußerer Gewalt, sondern in der Anwendung eben derjenigen Kräfte, welche in dem Zögling zur Bethätigung und Herrschaft gebracht werden sollten, des Glaubens und der Liebe und der durch diese Grundkräfte geheiligten und gestärkten Persönlichkeit. Vaterherz und Vaterweisheit, auf dem Boden des religiösen Lebens erwachsen und erstarkt, sind ihm die Kräfte der Erziehung. Damit fesselt und regiert er die wilden Knaben, die er dem umherschweifenden Leben entzogen hat. „Wir schmieden alle unsere Ketten von inwendig," sagt er in einem Briefe, der in den Jahresberichten mitgetheilt wird. So wie der recht frei sei, den Christus frei mache, so solle auch derjenige es wohl lassen, über Berg und Thal zu schweifen, den Christus in Bande lege. Wie Eltern nicht nöthig hätten, ihre Kinder durch Schloß und Riegel zurückzuhalten, so bedürfe auch er solcher Mittel nicht. Die Liebe sei es, die alles überwinde. — Es versteht sich wohl, so richtig dies an sich ist, und so wenig wir an der Wahrhaftigkeit dieser Aussage zweifeln dürfen, daß dennoch auch hier, bei der vielfachen Gestaltung menschlicher Dinge und ihrer Bedingungen, die Erfahrungen und Erfolge verschieden gewesen sein müßen, wie denn auch dieses in den Jahresberichten bezeugt wird.

Seiner Organisation nach bestand das Unternehmen Falk's eigentlich aus einer Reihe von besonderen Instituten, welche nicht gleich anfangs als Ein Ganzes gedacht, sondern mehr auf historischem Wege, wie das Bedürfnis drängte, zu gegenseitiger Ergänzung gestiftet wurden. Den Mittelpunct bildete die zur Erziehung, Versorgung, Unterstützung von Kindern und Jünglingen gegründete Einrichtung. Man brachte die Kinder in Familien unter, die schon confirmirten Knaben zur Erlernung eines Handwerks bei Meistern. Erwachsenere — es gab auch Studenten unter ihnen — lebten selbständig und wurden nur unterstützt. Diese Versorgung und Unterstützung geschah nicht aus einer gemeinschaftlichen Casse des gesammten Vereins, sondern in weniger geschäftsmäßiger, mehr persönlicher Weise, indem einzelne oder einige der Mitglieder sich einzelner Kinder annahmen und nach gemeinsamen Grundsätzen, ohne Zweifel auch unter Genehmigung und Bestätigung des Vorstandes für sie sorgten. Falk selbst hatte immer eine Anzahl von Zöglingen im eigenen Hause, wohl nicht über zwölf, wozu er theils die am meisten verwahrlosten, theils solche auswählte, welche für eine höhere Ausbildung, namentlich für das Lehrfach, geeignet schienen, und von welchen Mitwirkung und Hülfe in der Leitung dieser Erziehungsfamilie, auch in der Führung der Correspondenz erwartet werden konnte. Außerdem waren alle Kinder, welche der Verein zur Versorgung aufnahm, zuerst eine Zeitlang in Falk's Hause, zum Zweck genauerer Bekanntschaft. So finden wir die beiden Principien der sogenannten Kosterziehung und der eigentlichen Anstaltserziehung, welche nachmals in zweierlei Stiftungen, in den Erziehungsvereinen (Pastor Bräm in Neukirchen) und den eigentlichen Rettungsanstalten (Düsselthaler An-

stalt, Rauhes Haus), allerdings zur Förderung des Zweckes bestimmt auseinandergetreten sind, bei Falk schon deutlich unterschieden, wenn schon noch in der gleichen Stiftung und unter der gleichen Leitung vereinigt. Ebenso finden wir schon das Noviziat, und nicht minder in der Heranbildung jener Begabteren die Einrichtung der „Brüderanstalt" im voraus angedeutet. Es sind dies eben die in der Natur der Sache liegenden Einrichtungen, auf welche die von der Liebe erleuchtete Erziehungsweisheit mit Nothwendigkeit führen mußte. — Für den Unterricht wurde je nach Umständen auf verschiedene Weise gesorgt; einige der Zöglinge empfiengen ihn in Privatstunden, andere in den Schulanstalten des Orts; für die jungen Handwerker wurde durch eine besondere dem Vereine angehörige Anstalt, durch eine Sonntagsschule gesorgt, zu deren Besuch dieselben in contractmäßiger Uebereinstimmung mit dem Lehrmeister verpflichtet waren. Bibellesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen waren hier die Gegenstände. Eine dritte Anstalt war für Mädchen die Näh-, Spinn- und Strickschule. Eine vierte „die Bibelstunden", welche jeden Abend von Falk selbst für Knaben, die sich dem geistlichen Stande widmen wollten, gehalten wurden. Hier wurde nicht bloß gelesen und gelernt, sondern auch Musikunterricht ertheilt und namentlich der Choralgesang geübt.

Ueber die Erziehungsmittel, welche Falk anwendete, ist im Vorigen das Wichtigste schon angedeutet worden. Seine in religiöser und sittlicher Hinsicht durchgereifte Persönlichkeit that die Hauptsache; dazu kam die Gabe volksthümlicher und praktischer Rede und pädagogischer Dialektik, die er in hohem Grade besaß, wovon die Unterredung mit dem kleinen Poppendorfer in dem Jahresbericht und wieder abgedruckt in Falk's „Volksspiegel zur Lehre und Besserung," 1826, und das von Heinrich Holzschuher in dem Lutherbüchlein, 1835, S. 76 ff. mitgetheilte Abendgespräch den Beweis geben. Eine besondere Macht übte auch Musik und Gesang, weltlicher sowohl wie geistlicher, der letztere auch zu liturgischer Belebung des Gottesdienstes angewandt; und auch in dieser Beziehung hat Falk nicht unbedeutend angeregt. Wir haben von ihm den „christlichen Glauben" in abwechselnden Gesängen, Erzählungen und Bekenntnissen und das Vaterunser in ähnlicher Weise bearbeitet, welche Stücke in seiner Anstalt eingeübt und ausgeführt wurden. Auch ist sein „Luther und die Reformation in Volksliedern" hier zu erwähnen, wo einfache Erzählung in Versen mit eigentlichen Liedern wechselt (erst nach Falk's Tode, 1830 herausgegeben). — Daß auch Mittel der Strenge, Vermahnung und Strafe angewendet wurden, leidet keinen Zweifel; weichliche Sentimentalität war nicht seine Sache, und er wird ein Durchgreifen an geeigneter Stelle eben so wenig gescheut haben, wie Pestalozzi, mit dessen Wirksamkeit in Stanz seine Art mit den Kindern umzugehen und auf sie einzuwirken die größte Aehnlichkeit hat. Neben den andern Erziehungsmitteln nahm die Arbeit eine wichtige Stelle ein; nicht allein, um die Zöglinge zu einer gesicherten Lebensstellung vorzubereiten und der Verarmung einen Damm zu setzen, auch nicht bloß um ihre wilde Kraft physisch zu bändigen, sondern noch in der höhern Absicht, durch den idealen Sinn eines freudigen Schaffens den Sinn der Zerstörung, welcher der Roheit und Verwilderung innewohnt, zu überwinden. Er konnte in dem Jahresbericht von 1825 darauf hinweisen, wie „durch die Hände verlorener Knaben ein Haus und zwar eins vom größten Umfange bereits zur Hälfte vollendet, unter Anführung eines alten Zimmermanns und verständigen Maurers Dinge geleistet seien, die man sonst nur von Männern zu erwarten sich berechtigt fühlte; wie eine größtentheils dem Vagabundenleben verfallene Jugend, die weit eher den Fall der Städte herbeizuführen, als sie im Flor zu erhalten bestimmt schien, sich in einer ganz entgegengesetzten wohlthätigen Richtung fortbewege und sich durch Anlegung einer Bauschule gleichsam auf die Erbauung eines Dorfs, einer Stadt, einer Colonie in reiferen Jahren anschicke und vorbereite."

Aus dem bisher Gesagten dürfte denn auch klar geworden sein, wie der Geist und die wirkliche Ausführung der Falk'schen Erziehung zum pietistischen Erziehungsprincip sich verhalte, wie es sich z. B. in Halle, allerdings in der Hauptsache erst nach A. H.

Francke's Tod entwickelt hat. Dort wie hier war das Evangelium die Hauptkraft wie das Hauptziel der Erziehung, nicht als Lehre und Bekenntnis bloß, sondern als Leben und That, als persönliche Wirklichkeit; aber gewisse einseitige und beschränkte Auffassungen und Tendenzen, welche jener ältern Zeit anklebten, waren bei Falk überwunden. Die menschliche Natur wurde von ihm keineswegs mit jener Aengstlichkeit und gleichsam Verzweiflung betrachtet, welche jene früheren zu großen pädagogischen Misgriffen verleitete. In Halle war das Spiel nicht zugelassen und ein Gebiet freier Bewegung für den Knaben wurde gar nicht gewährt; es galt nur der Unterschied von schwerern und leichtern Pflichtübungen und diese letzteren sollten zur Erholung dienen. Bei Einführung der körperlichen Arbeit für die Zöglinge war außer der menschenfreundlichen Rücksicht auf die künftige Sicherung der nothwendigen Lebensbedürfnisse nur noch, und zwar vorzugsweise der Gedanke wirksam, durch eine alle Zeit ausfüllende Beschäftigung die Irrwege der Willkür und der Sinnlichkeit zu verhüten; jene Idee einer schaffenden Thätigkeit für einen an sich würdig erachteten Zweck, die wir soeben bei Falk hervorgehoben, blieb fern. Die sittliche Erziehung, soweit sie nicht unmittelbar von der Religion abhängig gemacht wurde, bestand nur in Beschränkung und Gewöhnung. So war auch das ganze weltliche Gebiet des Schönen in Poesie und Musik ausgeschlossen. Mit Verkennung der Lebensalter und der in ihnen nach göttlichem Gesetz sich vollziehenden natürlichen Entwicklung wurde das Höchste der Religion schon von dem zartesten Alter erwartet und gefordert, sobald nur die Religion in Lehre, Beispiel und Uebung dem Kinde nahe gelegt würde; daher die einseitige Anwendung der speciell religiösen Erziehungsmittel und das Uebermaß der Religionsübungen. Irren wir nicht, so liegen in diesen Beschränkungen der Ansicht und des Strebens diejenigen Momente, welche heut zu Tage unter dem Namen Pietismus und pietistische Erziehung im tadelnden Sinn des Wortes zusammengefaßt zu werden pflegen, und es ist klar, daß auf Falk und seine Pädagogik dieser Name nicht Anwendung finden kann. Auch ihm war allerdings die menschliche Natur sündhaft und das Leben voll von natürlicher Verderbnis, aber er erkannte neben diesen innern Schwierigkeiten nicht bloß die unerreichbare Forderung, sondern auch die Anlage des Guten in der menschlichen Natur, mit jenem Verderben kämpfend und zum Siege fähig mit Hülfe der Erziehung Gottes und der Menschen. Diese besseren Anlagen verkannte er selbst in den entartetsten Zöglingen nicht. „Wenn wir sie nur recht verstehen lernen wollen," sagt er von der jungen männlichen Natur, „was könnten wir nicht alles gesegnetes und gottwohlgefälliges mit ihr ausrichten; aber so verkömmt sie großentheils hinter unsern trocknen Schulbänken oder im Schmutz der Gefängnisse." Ihm ist daher die Arbeit der Knaben auch eine Schule schaffender Begeisterung für sie im Sinne jener Culturkraft, welche das Christenthum seit seiner Einführung in unsern Ländern entwickelt hat. Darum gab es keine ängstliche äußere Beschränkung in seiner Anstalt; darum blühete auch der weltliche Gesang und die weltliche Poesie mit ihren unmittelbar sittlichen und gemüthlichen Motiven; darum fand auch das Spiel bei ihm sein Recht; darum vermied er auch das Uebermaß gottesdienstlicher Uebungen und fürchtete das leere Wortemachen wie überhaupt, so insbesondere in Sachen der Religion. „Zittert vor allem Schwatzen, selbst vor dem christlichen eurer Kinder, ihr Eltern, sobald ihr inne werdet, daß der Unterricht, den sie erhalten, seines uralten Fundaments im Herzen ermangele" — ruft er in der Vorrede zu seinem Büchlein „Ueber die Grenzen der Volks- und Gelehrtenschule" 1821.

Das so eben angeführte Büchlein, hervorgerufen durch die im Jahre 1819 zu Leipzig gegründete pädagogische Gesellschaft (Hand, Weißenborn, Briegleb u. a.), deren Ehrenmitglied er wurde, giebt uns Veranlassung, noch einige das weitere Gebiet der Pädagogik betreffende Gedanken Falk's anzuführen. Mit aller Energie hebt er auch für die Gelehrtenschule die Nothwendigkeit der eigentlichen Erziehung hervor, welche nur zu sehr über dem Unterrichte vergessen werde. Darum fordert er möglichste Geltung des Classensystems, tüchtige Classenlehrer mit unumschränkter väterlicher Vollmacht; der

Instanzenzug in Disciplinarsachen verderbe Zucht und Ordnung; ein thörichter Gedanke sei es gewesen, alle Strafen auf Schulen durch Polizeidiener verrichten zu lassen. Für die Volksbildung macht er die Nothwendigkeit der Erziehung geltend in seinem „Aufruf zunächst an die Landstände des Großherzogthums Weimar, sodann an das ganze deutsche Volk und dessen Fürsten, über eine der schauderhaftesten Lücken unserer Gesetzgebung, die durch die traurige Verwechslung von Volkserziehung mit Volksunterricht entstanden," 1819. Für Gelehrtenschulen empfiehlt er ferner gegenüber dem Studium der alten und überhaupt fremden Sprachen, das er übrigens sehr hochstellt, zur Abwehr des Formalismus und der Gedankenlosigkeit eine sorgsame Benützung der Muttersprache; er fordert „frühe Einführung von deutschen Sprachschulen, worin der Knabe fühle und verstehe, was er spreche, die Bekanntschaft desselben mit den ersten Geistern unserer Nation eingeleitet und so stufenweis zu den ersten Geistern des Alterthums fortgeführt werde. Ohne innige und vertraute Bekanntschaft mit deutschen Classikern aus den verschiedensten Zeitaltern vom Lied der Nibelungen, von Luther's Bibelübersetzung an bis herunter zu Klopstock und Göthe sei an kein lebendiges und wahres Eindringen in den Geist der Alten zu denken." Für die Volksschule fordert er anschauliche und lebendige Erfassung des Concreten auch auf dem geistigen Gebiet; daher Empfehlung des Geschichtlichen und der Poesie; diese sei die älteste Lehrerin des Menschengeschlechts gewesen und sei es noch; kein „altkluges Verstandeswesen, Sentenzenkram, feine Distinctionen." Lieber möge man das seither allzu oft vernachläßigte Gedächtnis entwickeln, die Musen seien nach Homer Töchter des Gedächtnisses; womit er jedoch einer einseitigen und geistlosen Bethätigung desselben durchaus nicht das Wort reden will.

Falk starb am 14. Februar 1826 unter großen körperlichen Schmerzen mit der reinsten Fassung der Seele. Die Anstalt wurde nach seinem Willen von der Witwe unter der Leitung Herrn Kettner's, des bisherigen Gehülfen fortgeführt, bis sie im Jahre 1829 vom Staat übernommen wurde, der sie aus dem Luthergäßchen vor das Thor in eine bessere Räumlichkeit verlegte. Hier besteht sie noch in gesegneter wenn auch beschränkter Wirksamkeit und giebt jährliche Berichte aus. Der Geist aber, aus welchem sie hervorgegangen, wie er gleich nach ihrem Beginn in den noch blühenden Stiftungen zu Beuggen, Erfurt, Düsselthal und anderen seine weitgreifende Wirksamkeit bewährte, lebt unter uns fort in einer verhältnismäßig großen und stets wachsenden, immerhin für das Bedürfnis noch nicht hinreichenden Zahl von Vereinen und Anstalten, zum Theil in vollkommeneren Formen und Einrichtungen; er wird, so hoffen wir, unter keinem Schicksal, das uns bevorstehen mag, der Welt wieder verloren gehen.

Quellen: Falk's Schriften; Neuer Nekrolog der Deutschen von 1826, und die in Holzschuher's Lutherbüchlein (Nürnberg 1835) gegebene Lebensbeschreibung; briefliche Mittheilungen aus persönlicher Bekanntschaft, von Herrn Reinthaler, Vorsteher des Martinsstifts in Erfurt und von Fräulein Rosalie Falk in Weimar, der ältesten Tochter des Verewigten.

Ernst Moller.

Falschheit, s. Wahrhaftigkeit.

Familie, Familiengeist, Familiensinn. Wie sehr man in unsern Tagen das Vollgewicht dieser Begriffe erkennt, beweisen nicht nur die Lehrsysteme der Ethiker, die in ganz anderer Weise als früher die Familie als Basis und Heimat der Sittlichkeit (nicht bloß als eines der Objecte, gegen die man Pflichten habe) behandeln (vgl. die in dem Art. Ethik genannten Werke von Chalybäus, Fichte, Wirth, Gelzer, Rothe, Harleß ꝛc.), sondern verschiedene der Beleuchtung des Familienlebens speciell gewidmete Schriften, worunter die von W. H. Riehl „Die Familie" (Stuttg. 1855, zugleich dritter Band seiner „Naturgeschichte des Volkes") und die von H. W. J. Thiersch „Ueber christliches Familienleben" (3. Aufl. Frankf. 1857), jene vom culturgeschichtlichen, diese vom christlich-religiösen Standpunct aus, den jedoch auch Riehl einhält, nur in freierer, nationaler und politischer Weise — als sehr werthvoll hervorragen. Daß wir über Familienleben mehr denken, reden und schreiben, kann freilich — wie dasselbe

Symptom auch in andern Fällen und Gebieten anzusehen ist — als ein Zeichen davon gedeutet werden, daß uns die Sache selber abhanden gekommen ist. Unsre Ahnen redeten nicht viel davon, reflectirten nicht darüber, weil sie darin lebten; uns aber hat die nichtswürdige Nachäffung französischer Unsitte, bei welcher freilich der alte Adam überall seine Rechnung findet, auch um dieses, wie um so manches andre edle Gut gebracht. Aber gut ist es immerhin, man erwacht aus solcher Schlaffheit und fängt wieder an zu bedenken, was zum Frieden dient. Am nöthigsten ist dies für den Pädagogen; von dem Wahne, den die pädagogischen Weltverbesserer predigten, dem in seiner unpraktischen Ideologie selbst der ältere Fichte huldigte, den selbst Pestalozzi factisch gefördert hat, während er in der Theorie ihn verdammte — daß man, um ein besseres Geschlecht zu erziehen, das Kind aus der Familie nehmen und dem Hofmeister oder dem Institut überantworten müße (s. d. Art. Institutserziehung), ist man glücklicher Weise zurückgekommen und hat damit die natürliche Ordnung wieder gefunden, die jene Propheten der Naturgemäßheit beseitigt hatten. Indem wir deshalb auch hier auf den Gegenstand einzugehen die Pflicht haben, gedenken wir (da schon der Art. Ehe mehreres Verwandte enthalten mußte) denselben in der zwiefachen Beziehung zu besprechen, 1) welche Bedeutung die Familie und das Familienleben für die Erziehung, also für die gesammte sittliche Bildung hat und welche Forderungen um dieser willen an jenes zu stellen sind; und 2) wie im Zögling selbst wieder Familiensinn zu wecken ist, ein Sinn, der als eine specielle Tugend gepflegt werden muß, wenn gleich die unter Ziff. 1 zu fordernde sittliche Qualität des Familienlebens immer auch von selbst schon nach dieser besondern Seite hin wirksam ist.

1) „Ehe ich über den Jordan gieng, hatte ich nichts als diesen Stab, und nun bin ich zwei Heere geworden" (1 Mos. 32, 10) — das ist, wenn auch nach patriarchalischen Dimensionen, doch die bündigste Definition der Familie; sie ist — wie wir mit X. Schmid (Philos. Päd. S. 337) sagen, der explicirte Mensch; das Ich ist aus der Einheit in die Dreiheit — Vater, Mutter und Kind — auseinandergegangen; aber indem es sich als einzelnes aufgiebt (daher der Egoismus die Ehe scheuen lehrt und bei neun Zehntheilen von den freiwilligen Cölibatären ein egoistisches Motiv im Hintergrunde liegt), gewinnt es sich erst in höherem Sinne selbst wieder; das Selbstgefühl des Hausvaters, das Bewußtsein seiner Bedeutung ist ein ganz andres, unendlich höheres als das des Hagestolzen. Er weiß, wozu er da ist, für wen er arbeitet; selbst das Sammeln eines Vermögens, wenn es in der richtigen Unterordnung unter die höhern und höchsten Interessen bleibt, verliert den egoistischen, materiellen Charakter, es wird Liebesdienst und Liebespflicht (1 Tim. 5, 8 ist, obgleich zunächst in engerem Sinne gemeint, doch auch hierauf zu beziehen); es gehört zum „Bestellen des Hauses". So erhebt sich auch die Frau in der Liebe zu Mann und Kindern zur höheren Weiblichkeit; was in der Jungfrau noch wie in der Knospe verschlossen war, ist jetzt entfaltet und prangt als Blüte und als Frucht zu gleicher Zeit. So ist die Familie ein Heiligthum, in welchem alles dazu angethan ist, das Beste, was das Menschenherz in sich trägt, ans Licht zu bringen und zu pflegen; sie ist der rechte, von Gott erbaute Heerd, auf dem die Flamme der Liebe brennt; sie ist darum auch, wie namentlich Chalybäus a. a. O. schön ausgeführt hat, die Stätte, wo der sittliche Mensch seine tiefste Befriedigung, sein höchstes Glück findet, der wahre Ort und Hort ethischer Eudämonie. In diesen geweihten Kreis nun findet sich das Kind vom allerersten Aufdämmern des Bewußtseins an hineinversetzt; der Geist der Liebe, der Vater und Mutter und Geschwister verbindet, umweht es von Anfang an. Daran lernt es Liebe, lernt aber zugleich auch, daß diese nicht ein Aufgeben der eignen persönlichen Stellung ist, denn der Vater und die Mutter, der Bruder und die Schwester, jedes behauptet seinen geordneten Platz im Ganzen; es lernt somit hier neben allem, was die Liebe thut, immer zugleich auch das Recht kennen und respectiren, sowohl das Recht, das in der elterlichen Auctorität liegt, als das Recht, das jedem Geschwister, jedem Dienstboten zuerkannt werden muß. So ist das Familienleben selber

schon eine umfassende Schule der Sittlichkeit; in ihm ist das Gute bereits zu einer objectiven Realität, zur Sitte geworden. Damit es dies leisten kann, ist vorerst nichts nöthig, als eben, daß der Sinn, in welchem Vater und Mutter regieren, ein rechtschaffener ist. Aber es sind doch auch speciellere Momente herauszuheben, an die wir eigentlich nur dadurch erinnert werden, daß sie vielfach zu vermissen sind. Indem wir das im Art. „Ehe" Gesagte nicht wiederholen und außerdem auf die schöne Ausführung von Waitz (Allg. Päd. S. 202 ff.) verweisen, berühren wir hier Folgendes. In den ersten Lebensjahren ist es vorzugsweise die Mutter, deren Pflege das Kind bedarf; die Geschwister verhalten sich nur helfend, der Vater ergötzt sich nur an und mit dem Kinde, — unentbehrlich ist ihm bloß die Mutter. Es ist wenigstens ein schlechtes Zeichen für den Bestand des Hausregiments, wenn der Vater dem Kinde förmlich Dienste zu leisten hat. Sein Beruf schon bringt es mit sich, daß er es seltener des Tages sieht oder sich mit ihm abgiebt; wäre er immer anwesend ohne Arbeit, so würde instinctmäßig des Kindes Achtung ihm nie werden, wie sie dem Hausherrn gebührt. Es muß sehen, wie auch die Mutter ihn als solchen anerkennt, wie nach ihm sich das ganze Haus richtet, aber ebenso, wie er mit männlicher Liebe in Wort und Miene, in Rath und That ihr solches vergilt und von den Kindern gleiche Ehrerbietung, Dienstfertigkeit und Aufmerksamkeit für sie fordert. Die ersten Keime alles Guten hat die Mutter Gelegenheit, in des Kindes Herz zu pflanzen*); nicht aber ist das ein onus, das der Vater auf sie abwälzen dürfte; z. B. dem Kinde erzählen, mit ihm vor dem Einschlafen beten rc., das steht dem Vater ganz ebensogut an, wie der Mutter; es ist sogar wichtig, daß sie sich in dies Geschäft theilen. Mit dem Vater, mit beiden Eltern einen Spaziergang, einen Besuch zu machen, muß dem Kinde stets als eine Erlaubnis, als Freude und Ehre erscheinen; aber eben darum muß es auch nicht an den Anspruch gewöhnt werden, als ob keines von beiden solch einen Gang thun dürfte, ohne es mitzunehmen. So muß es auch ohne Gelüste zusehen können, wenn Vater oder Mutter bei Tisch etwas genießen, was ihnen reservirt bleibt. Ob die Eltern auch den ersten Unterricht geben, hängt ganz von ihrer Befähigung und den Umständen ab (vgl. den Art. Erzieher S. 231). Die Mutter kann wohl einige Elemente selbst vornehmen; der Vater kann den Sohn sogar bis zur Examenstüchtigkeit bringen: aber eine Forderung irgend welcher Art darf diesfalls nicht an die Familie gestellt werden, weil die Lehrhaftigkeit nicht nothwendig da auch vorhanden ist, wo man im übrigen gut zu erziehen versteht. Was sich im Umgange mit dem Kinde ohne die Form eigentlichen Unterrichts ihm beibringen läßt, z. B. durch Erzählen biblischer Geschichten, Vorsagen von Sprüchen, Vorsingen von Liedern, das freilich gehört dem Hause; ebenso muß das Kind sehen, daß man sich im Hause für alles interessirt, was ihm in der Schule vorkommt, indem man sich von ihm berichten und vorweisen läßt, was es gelernt, indem man sich mit ihm, nach Maßgabe der eignen Sachkenntnis, darüber unterhält;

*) Wir verweisen auf den Art. Augustinus, wo ein Beispiel von dem Segen frommer Mütter, von der lange nachwirkenden Kraft ihres Gebets angeführt ist. Der Segen einer frommen Mutter war es, was den Knaben Fichte, als er von Schulpforta entlaufen wollte, plötzlich stille stehen, der mütterlichen Mahnung eingedenk beten und sofort sich besinnen und eilend nach seiner Zelle umkehren ließ (vgl. Stoy, Ueber Haus- und Schulpolizei S. 17). Aehnliches wissen wir von dem stillen, aber tiefgehenden Einfluß mancher Großmutter; wie oft ist die Großmutter, die bei dem Sohn oder der Tochter wohnt, ein unschätzbares Kleinod für das ganze Haus und ihr abgelegenes Stübchen das Asyl für alle Glieder der Familie, die Rath und Aufrichtung, Ermunterung und Zuspruch bedürfen. Die alten Griechen benannten die Enkel gern nach den Großeltern; es war ihnen die Beobachtung nicht entgangen, daß die körperlichen und geistigen Eigenschaften sich sehr oft mit Ueberspringung des nächsten Gliedes vererben (vgl. Lucian's Charon Cap. 18 und was Mönnich „Bildungsgeschichten" I. S. 75 von Lessing sagt) — eine weitere Stütze der natürlichen Liebe der Großeltern, die bei normalen Verhältnissen durch Weisheit und Erfahrung noch mehr geläutert ist, als bei den Eltern, deren Blut noch einen lebhafteren Rhythmus hat; unverständige Großeltern erschweren freilich auch oft die Erziehung. **Schmid.**

— aber zum eigentlichen Unterrichten qualificiren sich selbst lehrfähige Väter ihren eignen Kindern gegenüber häufig darum nicht, weil sie hier viel ungeduldiger sind, als bei fremden Kindern; von ihren eigenen Sprößlingen erwarten sie mehr und können sie weniger ertragen. — Die Ausübung der Disciplin hat keines der Eltern für sich als alleiniges Recht in Anspruch zu nehmen und ebensowenig als etwas lästiges dem andern aufzuladen; sie ist gemeinsame Pflicht, so daß immer dasjenige von beiden, in dessen Gegenwart ein Vergehen begangen wird oder dessen Departement dasselbe berührt, auch die Züchtigung ertheilt, wofern aber beide anwesend wären, der Vater dieselbe vollzieht. — Weiter aber muß die Familie, um ihre erziehende Wirksamkeit ausüben zu können, ein wirkliches Leben als Familie, als Gemeinschaft führen, so daß alle sich als zusammengehörig wissen und jedes Glück als ein gemeinsames genossen, jedes Leid als ein gemeinsames getragen wird. Dazu ist aber am nöthigsten, daß von den Eltern selber keines seine Unterhaltung, sein Vergnügen mehr außer dem Hause als im Hause sucht. Ein Mann, der vom Comptoir oder von der Kanzlei heimkehrend nur eilt um ins Kaffeehaus oder in seinen Club zu kommen, eine Frau, der es zu Hause immer langweiliger oder verdrießlicher ist, als in ihren Cirkeln — diese zerstören von Grund aus den Segen der Familie für sich und die Ihrigen. Es müßen auch im geschäftsvollsten Hause täglich solche Zeiten festgesetzt sein, wo Vater und Mutter einander und den Kindern gehören. Ein Mann, dessen Beruf es ist, den Tag über viel zu reden, wird nicht immer aufgelegt sein, die Unterhaltung in der Familie selbst zu führen; aber schon daß er da ist, daß die Kinder in seiner Gegenwart spielen oder arbeiten, und daß dies Regel ist, sein Fernesein aber Ausnahme, ist ein wichtiges Band des Familienlebens. Wo vollends in einem Hause jedes frühstückt oder zu Abend ißt, wann und was ihm beliebt, da fällt, was zusammengehört, vollends auseinander; das ist ja der schöne, ethische Sinn des gemeinsamen Essens, daß dieses Materielle den äußern Vereinigungspunct bildet für die berufsmäßig zerstreuten Glieder, und so das physisch Nothwendige zu einem stets wiederkehrenden Mittel wird, das Gefühl des Zusammengehörens stets frisch zu erhalten. Was der Vater mit seiner Arbeit erworben, die Mutter in der Küche bereitet hat, wird gemeinsam unter Danksagung gegen Gott genossen; wie dieses Bewußtsein, wie die Liebe das Mahl würzt, so thut die leibliche Erquickung auch dem Sorgenvollen das Herz wieder auf; auch ein zahlreich besetzter Familientisch erregt nicht die ängstliche Frage: was werden wir essen, was werden wir trinken, sondern das erhebende Gefühl, das Psalm 128, 3 ausspricht. Welche Bedeutung in dieser Hinsicht der Hausandacht zukommt, sei bloß angedeutet unter Verweisung auf den Art. Hausgottesdienst; ebenso vergleiche man, was die Abendmahlsfeier anbelangt, d. Art. Confirmation und Abendmahl Bd. I. S. 880. Sehr lieblich ist der obige Punct veranschaulicht in einer Stelle der in Geffcken's Bilderkatechismus des 15. Jahrh. (I. Leipz. 1855 S. 106 ff.) näher beschriebenen „Himmelsstraß" von Stephan Lanzkranna, Propst in Wien, 1. Ausg. Augsburg 1484, wo zum dritten Gebot unter andrem gesagt ist: „O wie ein bessere Kürzweil wollt ich ihn lernen, daß er nach Essens des ersten mit seinem Völcklin gieng zu einer Predig, darnach seß er daheim mit seiner Hausfrauen und mit seinen Kindern und mit seinem Völcklin, und fraget sy, was sy in der Predig gemercket hetten, und sagt, was er hat gemercket, verhöret sy auch, ob sie die 10 Gebott künen und verstünden die 7 Todsünd, den Pater Noster und den Glauben, und lernet sy, und ließ ihm darzu ein Trüncklе bringen und ein guotes Liedlin von Gott oder von unser liben Frauen oder etwas von den liben Heiligen singen, und wär also frölich in Gott mit seinem Völcklin, das wär ein guote Kürzweil, bei der auch Cristus der Herr würde gegenwärtig sein, als er das verspricht im Evangelij: wo zween oder dry gesampt sein in meinem Namen, da bin ich in irer Mitt." Aber nicht bloß diese Erholungsaugenblicke, sondern das Arbeitsleben selber muß den gleichen Gedanken in sich tragen. Wie das Kind sieht, daß von den Eltern jedes in seinem Theil seine Arbeit dem Wohl aller widmet, so muß es sich gewöhnen, nach Maßgabe seiner Kräfte an diesem Wirken fürs Ganze Theil

zu nehmen. Ganz besonders schön ist in dieser Beziehung die Stellung, die die heranwachsende Tochter zur Mutter einnehmen kann und soll, da sie, ohne irgend den Gehorsam und die Ehrerbietung zu verleugnen, die sie als Tochter schuldig ist, doch schon viel mehr die Freundin und Beratherin der Mutter ist, die auch in solchen Dingen, welche der Mutter entgehen, denen sich zu widmen dieselbe entweder müde ist oder nie sonderlich geneigt war, die mütterliche Fürsorge ergänzt, die in Bezug auf Forderungen des Anstandes, die mit der Zeit ja auch fortschreiten, difficiler ist als die Mutter, deren gesundem Verstand und frischem, unverfälschtem Gefühl aber die Mutter selbst Recht zu geben nicht umhin kann. So schön solch ein Verhältnis ist, so schwer ist es andererseits, unter den Geschwistern immer den richtigen Ton herzustellen und zu erhalten. Gelingt es schon von vorn herein, eine gewiße Zartheit des gegenseitigen Benehmens in Gang zu bringen, freundliche Aufmerksamkeit für die gegenseitigen Wünsche, Verträglichkeit auch bei Differenzen, so ist unendlich viel gewonnen, und man muß manche Eltern glücklich preisen, denen dies, ohne daß sie besondere Mittel dazu anwendeten, gelingt. Aber weit nicht alle Kinder, auch wenn sie von gutem Stamme sind, finden wir dazu genaturt; einander zu necken, bei jeder Kleinigkeit sich über das Mein und Dein zu zanken, das ist ein so allgemeines Stück Erbsünde, daß wir es bei Kindern finden, denen die Erwachsenen im Hause nie ein Beispiel dieser Art gegeben haben. Soll also die Familie ihren sittlichen Einfluß haben und nicht vielmehr ein Tummelplatz aller kindischen Leidenschaften sein, so bleibt nichts übrig, als die Zucht, die, was das Kind nicht von selber thut, ihm abnöthigt und, wo noch die brüderliche Gesinnung fehlt oder wenigstens noch unter den Stacheln der Unbändigkeit verborgen ist, dafür inzwischen ein Recht aufstellt, das nicht verletzt werden darf. Dadurch wird eher Raum geschafft, daß mit den reifern Jahren auch ein edlerer Sinn, mit dem Verstand auch die Liebe mehr gedeiht. Vielfach wollen sich die jüngeren Geschwister die Auctorität nicht gefallen lassen, die die ältern sich angeeignet haben; es entspringen daraus um so mehr Verdrießlichkeiten, als z. B. Mädchen von 14—16 Jahren, obgleich sie den Brüdern von 10—14 Jahren weit voran und deren Roheiten entgegenzutreten berechtigt sind, doch andrerseits selbst noch zu viel kindisches und unbesonnenes an sich haben, als daß sie mit rechtem Takt jene Auctorität geltend machen und behaupten könnten. Uebrigens muß nicht nur Respectirung des gegenseitigen Rechtes, Eigenthums ꝛc., sondern auch gegenseitige Dienstleistung Gesetz im Hause sein und die Uebung derselben keineswegs von freier Neigung abhängig gemacht werden. — Wie sich hiedurch im Familienleben die Kräfte jedes einzelnen entwickeln, und ihm und den andern in ihrem Werthe fürs Ganze zum Bewußtsein kommen: so wird auch, namentlich in zahlreicheren Familien, der Charakter eines jeden von den übrigen schärfer erkannt; die stehenden Titel, die Beinamen, die z. B. ältere Geschwister von den jüngeren, diese von jenen erhalten, sind für beide Theile oft bezeichnend; sie zeigen und üben den richtigen Takt in der gegenseitigen Beurtheilung und werden, weil man in solchem Kreise nicht eben aufs Schmeicheln auszugehen pflegt, oft ein ganz gutes Mittel zur Selbsterkenntnis. (Wenn z. B. in dem „töchterreichen Pfarrhaus" bei Frau Wildermuth, — Bilder und Geschichten I. S. 239 ff. — eine Schwester bei den übrigen die Prinzessin, eine andre der Büchergeyer heißt, so sind das Titel, gegen deren Gebrauch Vater und Mutter nichts einzuwenden haben, so wenig sie auch selber solche Namen schöpfen dürfen.) Selbst wenn eines der Geschwister der Liebling der andern ist, so ist das nicht vom Uebel, während es einer der größten Fehler wäre, wenn die Eltern selbst solch einen Liebling sich aus ihren Kindern auslä̈sen; huldigen die Geschwister freiwillig einem aus ihrer Mitte, so ist diese Huldigung gewiß eine verdiente und ehrt beide Theile; würde aber etwa eine gefeierte Schwester sich dadurch zu herrischem Benehmen gegen die andern verleiten lassen, so würde in demselben Augenblick auch die Huldigung zu Ende sein und — falls nicht jener große Fehler von den Eltern gemacht ist — man würde seitens der Geschwister

sans phrase reden. Wichtig sind ferner alle Familienfeste für den Zweck, den wir hier im Auge haben; obenan Weihnachten, das sowohl durch die Freude des Empfangens, die die Herzen öffnet, als durch die Geschenke, die sich die Geschwister gegenseitig machen, der Liebe Impuls und Nahrung giebt; ferner die Geburtstage beider Eltern und jedes Kindes. Ob die Feier dieser letztern eine mehr oder weniger solenne ist, hängt vom Geschmacke der Eltern ab; was z. B. der eine Mann als Aufmerksamkeit von seiner Frau an seinem Geburtstag erwartet, das könnte einem andern sehr lästig sein; vollends mit einem Carmen jedesmal aufzuwarten, wäre ebensowenig eines jeden Liebhaberei, als selbst besungen oder angesungen zu werden. Aber was ein jedes wirklich erfreut, das soll ihm in der Ehe das andre, auch wenn es dessen nicht gewohnt war, nicht versagen; in jedem Fall dürfen solche Tage nicht ignorirt werden; ob der Kinder noch so viele sind, die Feier der Geburtstage ist jedem ein Zeichen, daß sein Leben, seine Person etwas werth ist im Kreise der Familie. In obige Reihe fallen aber weiter alle Tauftage und Confirmationstage — es gehört ja das wesentlich zum Schönen und Segensvollen aller solcher kirchlichen Handlungen, namentlich auch der Abendmahlsfeier, daß sie zugleich die edelsten Familienfeste sind; wie kann selbst die Vorbereitung zur Communion, wie kann das Bekennen der Sünde und der Vorsatz zum Fleiß und Ernst in der Heiligung dadurch so viel concrete Wahrheit und Lebendigkeit gewinnen, daß alles dies speciell auf das Leben in der Familie bezogen, aus diesem das Detail genommen wird! Zu den Dingen, durch welche gerade die Familie ihren sittlichen Einfluß ausübt, rechnen wir besonders auch kleinere oder größere Ausflüge, die gemeinsam gemacht werden. Gerade das Herausgehobensein aus dem Einerlei des täglichen Lebens, der gemeinsame Genuß des Neuen, der ohnehin dadurch so sehr erhöht wird, daß den Kindern unendlich vieles neu ist, sowie die gemeinsame Mühe — das alles öffnet die Herzen ungewöhnlich weit gegen einander, und die Erinnerung bildet einen Lichtpunct auf lange Zeit. (Es versteht sich, daß zu einem wirklichen Reisegenuß die Kinder nicht zu jung sein dürfen; aber wer immer darum allein reisen will, um sich nicht auch unterwegs noch mit Kindern plagen zu müßen, der ist ein Egoist.) In diese Kategorie des gemeinsamen Genusses bei gemeinsamer Leistung setzen wir auch noch eine Specialität, die in musikalischen Familien sich findet und da leicht ins Werk zu setzen ist: nämlich Familienconcerte, die lediglich darin bestehen, daß was jedes Kind gelernt hat von Zeit zu Zeit vor einem kleinen Kreis von Hausfreunden, die mit der Familie verwachsen sind, producirt wird und die sämmtlichen musikalischen Kräfte, über die die Familie zu verfügen hat, in Trio's, Quartetten, überhaupt Ensemblestücken singend und spielend zusammenwirken. Man legt in unsern Tagen mit Recht im Gegensatze zu der tollgewordenen Gegenwarts- und Zukunftsmusik wieder hohen Werth auf die Hausmusik; auch die Pädagogik muß sich der neuen, unglaublich wohlfeilen Ausgaben der alten Meister freuen, durch die dem Familienleben eine so kostbare Nahrungsquelle aufgethan ist. — Was den Antheil betrifft, den die Dienstboten am Familienleben und dadurch auch an der Erziehung nehmen, so versparen wir das hierüber zu Sagende auf den Art. G e s i n d e. — Schließlich ist, ehe wir zum zweiten Punct übergehen, nur noch auf die Beziehung ein Blick zu werfen, in welcher die Gastfreundschaft zum Familienleben, und zwar insbesondere auch zu der pädagogischen Bedeutung desselben steht. Einerseits nämlich gehört das zu einem christlichen Hause, daß man daselbst, nach der Apostel Mahnung 1 Petr. 4, 9. Hebr. 13, 2 „gastfrei ist ohne Murmeln," d. h. gastfreundlich aus so lauterem Herzen, daß auch die Kinder nicht etwa es mitanzuhören bekommen, wie die Mutter hinter der Küchenthür sich über diese Belästigung beschwert, während sie im Salon den Gästen ihre außerordentliche Freude ausdrückt, sie zu sehen. Es ist ein wahrer Segen für einen Mann, wenn die Frau von ihrem Elternhause her gewohnt ist, jeden Gast, auch wenn er zu unerwünschter Zeit kommt, mit Freundlichkeit aufzunehmen und, weil sie einfach giebt, was das Haus vermag und immer schnell sich zu helfen weiß, auch durch keinen derartigen Ueberfall in Verlegenheit zu setzen ist. Leider haben in vielen

Familien, und zwar gerade in den höhern Ständen, die Kinder wenig Gelegenheit mehr, diese Tugend von ihren Eltern zu lernen; in Häusern, wo Salons und Boudoirs aufs eleganteste hergestellt sind, denkt man nicht daran, ein Gastzimmer einzurichten — selbst Bruder und Schwester logiren im Gasthof. Eine bürgerliche Familie, die nur einiges Ehrgefühl, geschweige denn christlichen Liebessinn in sich trägt, würde solcher Herzlosigkeit sich schämen. Aber andrerseits ist es für die Erziehung ein entschiedener Nachtheil, wenigstens in den engeren Räumen eines bürgerlichen Hauses, wenn ein Trupp Gäste immer nur abgeht, um einem andern Platz zu machen, sowie wenn Gesellschaften im Hause statt eine Ausnahme zu sein vielmehr Regel sind. In beiden Fällen kommt es nie zur stillen Häuslichkeit; die jüngern Kinder werden bei Seite geschoben, man hat nicht Zeit, sich mit ihnen zu beschäftigen; die ältern aber werden schon zur Repräsentation verwendet; es fehlt also gerade der feste Kern, die in sich selbst ruhende, nach außen relativ abgeschlossene Lebensgemeinschaft derer, die Gott zusammengefügt hat. Relativ abgeschlossen, sagen wir; denn wenn ein Hausherr so egoistisch ist, daß er, um Frau und Kinder stets zu seiner Verfügung zu haben, ihnen jede Geselligkeit außer dem Hause verweigert oder erschwert, wodurch auch die Geselligkeit im Hause selbst aufgehoben wird, so fehlt es an dem nöthigen Lebenszufluß, an dem wohlthätigen Rapport mit der Außenwelt, durch den uns das eigne Haus erst wieder recht lieb wird. Nicht selten sind sogar gerade solche Familien, da man immer zu Hause sitzt, aber desto mehr durch unsaubere Canäle sich Neuigkeiten zutragen läßt, Wespennester voll der ärgsten Klatscherei.

2) Geht aus obigem die Bedeutung und somit auch die Verantwortlichkeit der Familie für die sittliche Bildung hervor: so ist nun das, was wir Familiensinn und Familiengeist nennen, selbst wieder ein Moment der Sittlichkeit, eine Tugend, auf die die Erziehung eben deswegen auch speciell hinzuarbeiten hat, weil sie für das gesammte sittliche Leben einen so wesentlichen Halt- und Stützpunct bildet.

Familiensinn und Familiengeist sind beide ihrem Wesen nach dasselbe; sie sind da vorhanden, wo man auf die Familie, auf die Zugehörigkeit der eignen Person zu seiner Familie mit Bewußtsein einen Werth legt und eben darum das Wohl und die Ehre der Familie völlig als eignes Wohl, als eigne Ehre empfindet und wahrt. Unterschieden sind sie mehr nur nach Grad und Form, sofern 1) der Familiensinn stillerer Natur ist, als Sinn fürs Familienleben, als Empfänglichkeit für das Schöne desselben, als Anhänglichkeit an die Familie, — der Familiengeist dagegen zum Auftreten geneigt ist und die Interessen, die Ehre der Familie mit Nachdruck und selbst in provocirender Weise geltend macht; und sofern 2) der Familiensinn sich aufs Haus und dessen nächste, noch lebende, wenigstens noch persönlich gekannte Mitglieder beschränkt, der Familiengeist aber alle Ahnen mitumfaßt — je mehr desto lieber — und einen Cultus mit der Genealogie treibt. Man könnte sagen, Familiengeist sei die adelige, Familiensinn die bürgerliche Form einer und derselben Gesinnung; allein der vornehmste Stand, selbst die königliche Würde schließt den ächtesten Familiensinn ebensowenig nothwendig aus, als der Familiengeist unter der städtischen und ländlichen Bevölkerung fehlt. Es wäre dabei freilich vorerst noch zu bedenken, ob, wenn auch jener als eine concrete Form der Pietät einen unbezweifelbaren sittlichen Werth hat, dagegen dieser, statt eine Tugend zu sein, nicht vielmehr ein Stück Egoismus ist, der sich im praktischen Leben leicht in der häßlichen Gestalt des Nepotismus und in sonstiger Ungerechtigkeit sattsam charakterisirt, und der selbst in achtungswerthen Familien oft dadurch einen höchst fatalen, ranzigen Beigeschmack erhält, daß man für alles, was den Familiennamen trägt, a priori höchlich eingenommen ist, alle Zweige der Familie, einzig weil sie zu ihr gehören, preist und bewundert und sich als eine ganz exquisite Race betrachtet, in deren geweihten Kreis z. B. als Schwiegertochter oder als Schwiegersohn aufgenommen zu werden man sich zu einer so unendlichen Ehre rechnen muß, daß man künftig die eigne Familie und Heimat möglichst zu vergessen suchen soll. Daß letzteres Uebel daraus entspringen kann, ist ebenso gewiß, wie

daß die Pietät auch zu ungebührlicher Abhängigkeit, die Liebe der Eltern zur Affenliebe werden kann; das sind Ausartungen, die von dem guten und reinen Kerne durchaus zu unterscheiden sind. Auch der Familiengeist hat darin seine Berechtigung, daß das beständige Im-Herzen-tragen, das treue Gedächtnis der Vorfahren, ihrer Tugenden und ihrer Erlebnisse nichts als eine Ausdehnung des Gebots ist: „Ehre Vater und Mutter," die dem Gebot selber durchaus entspricht; daß ferner der Grundsatz, die in der Familie vererbte Gesinnung und Sitte festzuhalten, schon an sich — wie alles In-Ehren-halten alter Traditionen — etwas sittliches ist, weil sich hierin die subjective Willkür, das augenblickliche Belieben, die ephemere Mode einem Bewährten, einem Objectiven unterordnet und aufopfert; und daß endlich das Motiv, auch um der Familienehre willen nichts schlechtes zu thun, der Familie, dem Namen keine Schande zu machen, zwar nicht das höchste, darum aber dennoch ein wahrhaft ethisches Motiv ist, das gerade die Erziehung nicht verschmähen darf. Es kann so zur wirklichen Vererbung von Familientugenden, überhaupt von Familienanlagen, noch das Bewußtsein, der Wille kommen, dieselben als solche auch in der eignen Person zu cultiviren; es kann aber auch, wo eine Fortpflanzung derselben auf physischem Wege nicht wirklich ist, jenes bewußte Motiv dieselbe gewißermaßen ersetzen und repräsentiren. (Vgl. d. Art. Adelige Erziehung, Bd. I. S. 37.) Für manchen ist schon gerade dieses Motiv, überhaupt das Band, das ihn im Herzen noch ans Elternhaus knüpfte, die einzige bewahrende oder rettende Macht gewesen; wer von dieser Seite keinen Halt hat, der ist entweder als ein Unglücklicher zu bemitleiden, wenn nämlich Eltern und Verwandte von der Qualität sind, daß ihm jede Erinnerung an sie peinlich werden muß, oder ist er einer jener Verkommenen nach moderner Art, die man, um ihr sittliches Signalement zu geben, heimatloses Gesindel nennt. Freilich geben sich diese oft dafür den Anschein, als gelte ihre Pietät desto mehr dem Vaterlande; in der Familie ists ihnen zu eng, Väter und Großväter haben Zöpfe getragen, wer wird in solcher Atmosphäre weilen mögen? Aber man weiß auch sattsam, was für Patrioten diese Heimatlosen, diese Verächter der Familie sind, und dies gerade läßt uns den Familiengeist noch von einer andern Seite würdigen, sofern nämlich auch allein in seinem Schoße der ächte Patriotismus erwächst. Wer nicht zuerst in der Familie gelernt hat, aus dem eignen Ich herauszugehen und sein Interesse als Individuum mit dem einer sittlichen Gemeinschaft zu identificiren, die er nicht selber ersonnen und gestiftet hat, sondern die schon vor ihm da war, in der die Liebe sich unterordnet und hingiebt: der hat gar nicht die sittliche Kraft zur Vaterlandsliebe; ein Parteigänger kann er werden, ein Patriot wird er nicht. Aber aus demselben Grunde ist auch der Conservatismus so vieler ein innerlich fauler, egoistischer; Riehl hat vollkommen Recht, wenn er a. a. O. S. 275 sagt: „Es vermeint mancher, dessen politisches Glaubensbekenntnis in äußerst loyalen und unterthänigen Phrasen abgefaßt ist, er sei ein gar conservativer Mann. Er ist aber ein Demagog, ein Revolutionär, weil in seinem Hause der Conservatismus fehlt, weil da aus eitel Vornehmthuerei jegliche überlieferte Sitte des Standes und der Familie weggeworfen ist, weil kein Hausregiment geführt wird, weil die Kinder als sociale Windbeutel aus dem Schoße der Familie hervorgehen."

Was ist nun zu thun, um solchen Familiensinn zu pflegen und großzuziehen in der Weise, in welcher wir ihn als Tugend anzuerkennen haben?

a) In erster Linie wäre hier alles das wieder aufzuzählen, was oben schon unter Ziff. 1 genannt wurde als erforderlich, damit das Familienleben seine sittliche Wirkung überhaupt ausübe. Denn alles, was hiezu dient, macht dem Sohne auch die Heimat lieb; und was ihm dieselbe lieb macht, das weckt und nährt auch den Familiensinn in ihm. Zum Bewußtsein kommt ihm dies in der Regel erst durch eine zeitweilige Entfernung vom Elternhause; nie mehr als in seinen Ferien empfindet er, was es ist um die Heimat. Zieht es ihn, wenn solche Zeiten der Freiheit kommen, nicht mit aller Macht nach der Heimat, so muß in ihm oder in dieser etwas nicht sein, wie es sein sollte.

b) Speciell aber wirkt es in obengenannter Richtung sehr gut, wenn die Eltern von ihren Eltern und Großeltern den Kindern fleißig zu erzählen wissen; wenn sie mit Ehrerbietung von ihnen reden, und das Bild derselben in einzelnen lebendigen Zügen ihnen vergegenwärtigen. Hiefür sind Familienbildnisse — mehr nach dem Maß ihrer Treue als nach ihrem absoluten Kunstwerth — sehr erwünscht; wie nicht minder, was Riehl a. a. O. S. 263 so dringend empfiehlt, die Anlegung von Familienchroniken, wie sie die Väter einst auf etliche der Hausbibel beigebundene Blätter eintrugen, eine zweckdienliche Herstellung alter Sitte wäre. Riehl sagt a. a. O. 261 treffend gegen das moderne Auseinanderfallen der Familie: „Unsre Väter haben sich emancipirt von der Kleinstädterei, und wir müßen uns von der Großstädterei emancipiren. Selbst in den begütertsten, gebildetsten Bürgerkreisen wissen ja die meisten Leute nicht einmal mehr, wer und was ihr Urgroßvater war. Das wäre ja ganz bäuerisch, noch etwas vom Urgroßvater zu wissen." In der Hauptsache sind wir hiemit einverstanden, nur glauben wir, daß damit dem Bauernstande zu viel gutes zugetraut wird; von Ehni und Ahne wird wohl den Enkeln noch erzählt, die Einförmigkeit eines zwar thätigen, aber thatenlosen Lebens macht es jedoch kaum möglich, daß sich eine Familiengeschichte bildet und forterbt. Das aber ist und bleibt richtig: von Großvater und Urgroßvater nichts wissen zu wollen, selbst Vater und Mutter lieber zu vergessen, da sie ja noch nicht auf der Höhe der Zeitbildung standen, das ist proletarisch, darin verräth sich der ächte Bummlersinn, der in seinem windigen Selbstbewußtsein alles Gedächtnis und alle Pietät ausgelöscht hat.*)

c) Riehl macht a. a. O. ebenfalls mit Recht darauf aufmerksam, daß sich der Familiensinn auch an die der Familie zugehörigen Realitäten, an Haus und Hausrath, an Kirchenstühle und Gräber knüpfe; die Gleichgültigkeit, mit der die moderne Welt nach amerikanischer Art eine Wohnung verläßt, Garten und Möbel veräußert, hat ebenfalls etwas stark plebejisches, etwas käsekrämerhaftes, da alles, auch was von Vater und Mutter stammt, nichts als eine Waare ist, nur so viel werth, als man Geld damit macht. Doch darf in dieser wie in andern Beziehungen nicht vergessen werden, daß der Conservatismus unsrer Vorväter unter den einmal vorhandenen und nicht zu umgehenden Verhältnissen einer Modification unterliegen muß. Als die Stände noch vielmehr kastenartig geschieden waren, als der Sohn, namentlich der älteste, regelmäßig dem Beruf des Vaters folgte oder die Tochter einen Zunftverwandten heirathete: da konnte die Familiensitte, es konnte das seit Generationen fortgeerbte Haus u. s. w. beibehalten werden. Jetzt wo die Stände ganz anders sich durchkreuzen, fängt auch jeder, der ein Haus gründet, eigentlich wieder von vorn an. Bei der in der Weise unsres Staatsdienstes liegenden Mobilität ist es für den Beamten schwer, mit der Familie irgendwo so anzuwachsen, daß das Familienbewußtsein solch einen reellen Halt an einer Localität

*) Vilmar (Schulreden über Fragen der Zeit S. 83 f.) führt in dieser Beziehung aus, wie es zunächst darauf ankomme, daß man dem Kinde von den früheren Jahren seines Daseins an eine Geschichte seines eigenen Lebens gebe, daß die Eltern und Erzieher sich mit dem Kinde in die bedeutenden oder unbedeutenden Ereignisse seines Lebens vertiefen und es in denselben das Bedeutende und Große finden oder vielmehr ahnen lehren; es sei aber keines Kindes Leben völlig arm an wahrhaft bedeutenden Ereignissen, ob es nun in die brechenden Augen der Mutter geschaut oder die erkaltende Hand des Vaters ergriffen, oder den Vater, die Mutter hat beten sehen oder hören aus der Fülle eines tiefbewegten Herzens; solche Begebenheiten sollen festgehalten und zu Denksteinen gemacht werden in dem Leben des Kindes, indem man auch von dem Schmerzlichen mit ihm redet. Aber auch das äußerlich Gewöhnlichere könne zu einem Erlebnis gemacht werden; die Jugendschriftsteller der Philanthropie haben sich darauf verstanden, die alltäglichen Begebenheiten zu eigentlichen Geschichten zu machen, sie haben uns erweckt, in unserem Alltagsleben Aehnliches aufzufinden und so sei unsere Fähigkeit zu erleben und zu erfahren belebt, erweitert und bis in das Mannesalter erhalten worden. Vgl. auch die treffliche Rede „Von den Weltmenschen und den Hausmenschen" a. a. O. S. 23 ff. Schmid.

hätte. Dem Mann und der Frau wird der Ort ihres ersten Aufenthalts, das Haus, in das sie von der Hochzeit her eingezogen sind und das erste Eheglück genossen, vielleicht auch das erste elterliche Leid getragen haben, lebenslänglich theuer bleiben und auch die später gebornen Kinder werden leicht dafür ein entsprechendes besonderes Interesse gewinnen; aber in dem Umfang, wie Riehl sich die Consistenz des Familienbesitzes unter obigem Gesichtspuncte denkt, ist dieselbe nur bei adeligen Familien und bei der reichen Bauerschaft (dem echten Bauernadel) möglich. Unsere Zeit — die Zeit der Kirchentage, der Gelehrtenversammlungen u. s. w. — bietet dafür ein andres, von weitverzweigten Familien öfters angewendetes Mittel, das freilich nur für die Lebenden vorhanden ist, jedoch, recht gebraucht, auch das Gedächtnis der Todten wach erhalten hilft, nämlich Versammlungen aller Familienglieder nach bestimmten oder beliebigen Zeitabschnitten. Ist die Leitung solch eines Familiencongresses in guter Hand, sind beim Festmahl die geistigen Elemente, Rede, Poesie, Gesang gehörig vertreten, so können solche Tage, vorausgesetzt, daß sie nicht zu oft wiederholt werden, für das Leben der Familie, für das Einwachsen der neueingetretenen Mitglieder und der in ihrem Umkreise gebornen Kinder, von großem Segen werden.

d) In manchen Familien ist es traditionell, dem ältesten Sohn immer denselben Taufnamen zu geben, überhaupt eine gewiße Stetigkeit in der Namengebung zu beobachten, wie dies in fürstlichen Häusern Sitte ist. Wir wollten diesen Punct hier nicht übergehen, bekennen aber, darauf nicht gerade bedeutendes Gewicht zu legen, da das gleichzeitige Vorkommen derselben Namen bei mehreren Familiengliedern auch sein Unbequemes und Misverständliches hat. Immerhin kann, wie der Taufname überhaupt, so derselbe als Name eines trefflichen Vaters, Großvaters u. s. w. dem Kinde mit zu einem Sporn dienen, sich dieses geehrten Namens würdig zu zeigen.

e) Eine edle Frucht alten Familiensinnes haben wir in der Menge von Stiftungen zu genießen, die für alle möglichen Zwecke, namentlich für Studien und für die Armut gemacht sind; heute noch, zumal da die Behörden jetzt wieder gewissenhafter darauf sehen, daß die Verwaltung im Sinne des Stifters geschieht, wird sich der echte Familiengeist in solchen Handlungen äußern, gegenüber dem auch in mittleren und höheren Kreisen nicht seltenen Proletariersinn, der, wie man für sich selber keine Zukunft, keine Ewigkeit hofft und fürchtet, so auch an kommende Geschlechter zu denken und sich deshalb etwas zu entziehen für altväterische Thorheit hält. Leid thut es uns andrerseits freilich ebensosehr, wenn z. B. von Studirenden oft reichliche Stipendien eingestrichen werden, ohne daß der Empfänger auch nur eine Anwandlung von Dankbarkeit gegen den Stifter empfände; daher denn auch die frivole Verwendung solcher Gaben uns weniger wundert. Aber wer vom Elternhause her gewöhnt worden ist, alles derartige, wie unter dem allgemeinen Gesichtspuncte der Dankespflicht, so speciell unter dem der Familienpietät aufzufaßen, der wird auch als Jüngling solch eine Gabe mit dem rechten Sinn empfangen; das Edle solch einer auf Jahrhunderte hinausreichenden Familiensorge wird ihm fühlbar und in ihm wirksam sein.

f) Manche jungen Leute bringen Familiensinn aus der Heimat mit, aber auf dem Gymnasium, auf der Universität sehen sie sich unter lauter Fremde hineingestellt, die, wenn sie ihnen auch nahe kommen als Lehrer, als Commilitonen, doch eben in einem ganz andern Verkehr mit ihnen stehen, als in dem der Familie. Anfangs vermissen sie diese letztere, aber sie gewöhnen sich an dieses Entbehren, und verlieren so leicht den Sinn dafür. Deshalb ist es von größtem Werth, daß solche junge Leute, die dies Bedürfnis haben, Zutritt in Familien finden, wo sie nicht Staatsvisiten zu machen haben, sondern daheim sein dürfen. Ehemals war den Lehrlingen, den Provisoren, Commis, Substituten u. s. w. immer am Familientisch gedeckt; jetzt zahlt man sie aus und schickt sie ins Wirthshaus, um nicht genirt zu sein; damit legt man den Grund zu jener Gesinnung, die das Haus als einen Kerker, die Schenke als rechte Heimat betrachtet.

g) Wir haben oben gesagt, das Familienleben müße ein nach außen relativ abge-

schlossenes sein. In dieser Beziehung ist noch ein Moment besonders zu erwähnen, das nicht wie mehrere andere vorhin besprochene nur unter gewißen ökonomischen und socialen Voraussetzungen Statt finden kann, sondern jeder Familie, sei sie bürgerlich oder adelig, habe sie einen Familiensitz oder wohne sie zur Miethe, durchaus möglich, zur Pflanzung des Familiensinnes durchaus nothwendig ist: daß nämlich die innern Angelegenheiten des Hauses auch innere bleiben. Giebt es in einer ehrenhaften Familie z. B. ein Zerwürfnis, so wird das intra parietes ausgeglichen; hat eine ehrenhafte Frau über den Mann oder er über sie zu klagen, so läuft man nicht zu Nachbarn und Gevattern, zu Pontius und Pilatus, sondern trägt sein Leiden in der Stille. Das ist nicht Heuchelei, wofür es eine Art frommer Schwatzhaftigkeit hält, die ihre innersten Herzensangelegenheiten, ihre Führungen und Erfahrungen alle an die große Glocke hängt; sondern es ist der ehrenhafte Sinn, dem die Ehre des Familiennamens höher steht, als die Satisfaction, die das eigne Ich in Publicationen jener Gattung findet. Und hieran nun müßen auch die Kinder früh gewöhnt werden. Wie es unter ihnen selber als Schande gilt, aus der Schule zu schwatzen, so soll es ihnen auch als etwas ganz niederträchtiges vorgestellt und verwiesen werden, wenn ein Geschwister vom andern etwas aussagt, das diesem zur Unehre gereicht (z. B. eine empfangene Züchtigung). Ueberhaupt soll — und das ist besonders den Plaudertaschen unter den Mädchen immer wieder einzuschärfen — von dem, was im Hause vorgeht, nirgends gesprochen werden; wer das thut, der begeht das Unrecht, daß er sich als Individuum von der Gemeinschaft, in der er doch leiblich und geistig wurzelt, losreißt, sich als Individuum auf ihre Kosten geltend macht; das heißt eben den Familiensinn verleugnen. Und da es von Kindern, ohne eigentlich Arges zu wollen, in Gedankenlosigkeit und Leichtsinn geschieht, so muß die Zucht dem steuern und dadurch dem Kind über seine eigne Ehre, die eins ist mit der gemeinsamen, die Augen öffnen. — Die Kehrseite dieser Abgeschlossenheit nach außen ist die, daß nach innen alles offen, alles gemeinsam ist. Keines der Kinder soll Verbindungen haben und Wege gehen, die dem Hause ein Geheimnis sind; wo das der Fall ist, drohen große Gefahren. In wie weit freilich jedes einzelne Kind alles, was ihm begegnet, was es erfährt, womit es sich innerlich beschäftigt, auch im Familienkreise mittheilen kann und soll, darüber giebt es keine gemeine Regel, weil dies ebenso von dem Grade der individuellen Mittheilsamkeit als von der Empfänglichkeit, dem Entgegenkommen der andern abhängt. Am leichtesten wird solche Mittheilung dann eintreten und zum Bedürfnis, zur Lebensgewohnheit werden, wenn die Familie sehr klein ist; ein schönes Bild solchen Verkehrs zwischen einer einzigen Tochter und der Mutter, da jene alles, was sie irgend im Herzen trägt und bewegt, mit der Mutter durchspricht und es dann erst eigentlich als ihr geistiges Besitzthum ansieht, nachdem sie es der Mutter gesagt und deren Meinung vernommen hat, ist gezeichnet in der Schrift: Emmy Herbert, v. E. Sewell, eingeleitet von G. H. v. Schubert. 2. Aufl. Stuttg. 1858. **Palmer.**

Familienerziehung und Institutserziehung, s. Institutserziehung.

Familienunterbringung, s. Waisenhäuser.

Fassungskraft, s. Erkenntnisvermögen.

Fehler, s. das Böse.

Felbiger, Johann Ignaz von, — so lautet der Name eines Schulmanns, mit dem das Andenken an eine eigenthümliche Phase der Entwicklung des deutschen Volksschulwesens und an den geschichtlichen Ursprung einer namentlich in Oesterreich für lange Zeit herrschend gewordenen didaktischen Richtung verknüpft ist, weswegen er hier nicht fehlen darf, um so weniger, als seine Wirksamkeit minder gekannt ist und erst in den neueren Bearbeitungen der Geschichte des Volksschulwesens aus dem Helldunkel hervortritt (vergl. Ersch und Gruber und besonders Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858. 1859. I. S. 78 f.).

Wie von den äußeren Lebensumständen, so von der innern Entwicklung des Mannes ist uns wenig mehr als das Oberflächlichste bekannt. Geboren den 6. Januar 1724 zu

Großglogau in Schlesien, von katholischen Eltern, studirt F. später auf der Universität zu Breslau Theologie und tritt 1746 in das fürstliche Stift Canonicorum regularium Ordinis S. Augustini Congregationis Lateranensis Unserer lieben Frauen zu Sagan in Schlesien, wird 1758 Archipresbyter (Erzpriester) des Sagan'schen Kreises und bald nachher Abt und Prälat daselbst. Als solcher hatte er die Aufsicht über das Kirchen- und Schulwesen der Stadt und einer Anzahl dazu gehöriger Dörfer auszuüben und wurde in dieser Stellung bald auf die allgemeinen Zustände des katholischen Volksschulwesens aufmerksam. Dieses war bis jetzt unter der österreichischen Herrschaft im allererbärmlichsten Zustand geblieben. Die katholische Kirche, in deren Händen das Volksschulwesen lag und insbesondere die Jesuiten, die seit 1550 (Ferdinand I.) in Oesterreich zur Herrschaft gelangt waren, hatten dafür so viel als nichts gethan. Während in den evangelischen Kreisen mit der Reformation auf diesem Felde eine lebendige Thätigkeit erwacht war und allerdings auch die katholische Kirche in den ersten Jahrzehnten nach der Reformation nothgedrungener Weise dem evangelisch-christlichen Religionsunterricht einen römisch-katholischen Unterricht entgegenzusetzen versucht hatte (doch war 1553 der Bischof zu Breslau genöthigt, in seinen städtischen Parochialschulen protestantische Lehrer anzustellen, weil er keine katholischen Lehrer finden konnte), war — namentlich seit der Restauration des Katholicismus mit dem 30jährigen Kriege und der völligen Obmacht des Jesuitismus in Oesterreich und insbesondere in Schlesien, eine völlige Gleichgültigkeit und Unthätigkeit auf diesem Gebiete eingetreten. Auch die pietistischen Bewegungen auf dem Unterrichtsfelde in Deutschland im Anfange des 18. Jahrhunderts waren bei der Abgeschlossenheit Oesterreichs und des Katholicismus überhaupt vom deutsch-nationalen Leben bis jetzt ganz spurlos vorübergegangen. Es gab in Schlesien in der Mitte des 18. Jahrhunderts nur wenige — namentlich städtische und zwar nach Disciplin und Methode im ersten Kindheitszustande befindliche Volksparochialschulen. — Da war es der eigenthümlich erregte neue Zeitgeist, welcher, nachdem von ihm um diese Zeit immer weitere Kreise des deutschen Lebens ergriffen und die mannigfachsten Strebungen im volksthümlichen Sinn erregt worden waren, auch in Schlesien sich geltend machte. Der Zugang wurde ihm hier durch die politischen Veränderungen, welche der österreichische Erbfolgekrieg mit sich führte, und den Uebergang Schlesiens unter preußische Herrschaft (seit dem Dresdner Frieden 1745) gebahnt und erleichtert. Zu seinem Organ aber wußte er sich nach seiner Stellung und seiner besondern — uns nicht näher bekannten — Individualität unsern Felbiger zu machen. (Das Folgende nach der „Nachricht von der Verbesserung der römisch-katholischen Schulen im Herzogthum Schlesien und der Grafschaft Glatz" in Walch, Neueste Religionsgeschichte II. Lemgo 1772 S. 214 f.) Nachdem dieser in dem Drang, die intellectuell traurig verwahrlosten Zustände des Volks zu verbessern, zuerst im Jahr 1761 den localen Versuch gemacht hatte, die katholische Schule in Sagan zu heben, derselbe aber an der Untüchtigkeit der Lehrer gescheitert war (die Katholiken selbst zogen es theilweise vor, ihre Kinder in die evangelische Schule zu senden), begann er zur Begründung umfassender und gründlicher Reformen seine Aufmerksamkeit auf die gerade damals im weiteren preußischen Vaterland sich regenden Bewegungen in dem Gebiet des Unterrichts zu richten. Vor allem zogen die regelmäßig erscheinenden „Nachrichten von der Berlin'schen Realschule" seine Augen auf diese in merkwürdiger Weise aus dem Halle'schen Pietismus hervorgegangene, durch Consistorial-Rath Hecker (vergl. d. Art.) im Jahre 1739 gegründete und im Jahre 1748 durch Verbindung mit einem Schullehrerseminar erweiterte Anstalt.*) Er macht sich daher im J. 1762 selbst — aber ganz im geheimen — auf den Weg, um diese Schule durch unmittelbaren Augenschein kennen zu lernen, und kehrt äußerst befriedigt und angeregt zurück. Was ihn aber hier beson-

*) Vgl. das so eben erschienene Schriftchen: „Die Berliner Realschule und die kath. Schulen Schlesiens und Oestreichs von K. Bormann." Berlin, Wiegandt und Grieben. 1859.

ders angezogen hatte, das war nicht bloß die Thätigkeit dieser Schule überhaupt und ihre Sorge für Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte, sondern — auf sehr bezeichnende Weise — namentlich die seit einigen Jahren daselbst angewendete sogenannte „Hähn'sche Tabellar- und Litteralmethode" (s. unten. Joh. Friedrich Hähn, geb. 1710 zu Baireuth, später Klosterprediger und Schulinspector im Kloster Bergen unter Abt Steinmetz, 1749 Feldprediger in Berlin, 1753 Inspector der Realschule zu Berlin unter Hecker, 1759 Generalsuperintendent in Stendal, 1762 Generalsuperintendent und Abt in Bergen, 1771 durch Cabinetsbefehl Friedrich's entlassen, darauf zum Generalsuperintendenten in Aurich ernannt, † daselbst 1789). Daß Felbiger gerade für diese Methode von nun an auf eigenthümliche Weise eingenommen ward, erklärt sich neben anderem durch jenen mechanisch systematisirenden Geist, welchen die Jesuiten mit ihrem hierarchisch-absolutistischen Wesen dem ganzen (höhern) Unterrichtswesen und Bildungsmodus aufgedrängt hatten und dessen Kind auch Felbiger war. — Mit seiner Rückkehr von Berlin beginnt nun von seiner Seite in lebendiger, eingreifender und nach und nach in immer weitere Kreise sich ausdehnender Weise eine aufbauende und reformirende Thätigkeit auf dem Gebiete des Volksschulwesens. Er schickt in der Stille auf seine Kosten mehrere junge Männer zur Instruction nach Berlin, wiederholt selbst seine Reise nach Berlin (und Bergen), stiftet Anstalten zur Bildung von Schullehrern, Seminarien d. h. Normalschulen (zur Veranschaulichung und Einübung des neuen Unterrichtsverfahrens) zu Sagan (am Augustinerstift), zu Leubus, Grüssau und Rauden (an den betreffenden Cistercienser Klöstern), später in Breslau (am Domstift), in Ratibor und Habelschwerdt (Stadtschulen), arbeitet mit Wort und Schrift, wie durch eigene Theilnahme am Unterricht für Hebung des Unterrichts, giebt eine Reihe instructiver Schulbücher in einer eigenen Buchdruckerei heraus, sorgt für Verbesserung der Schulbesoldungen und bringt überall auf eine geregelte Ordnung des Schulwesens. Auf diese Weise war es natürlich, daß die preußische Regierung, welche jetzt nach dem Schluße des 7jährigen Kriegs und dem Hubertsburger Frieden (15. Febr. 1763) sich alsbald angelegentlich mit der Hebung des Volksschulwesens beschäftigte und so eben im Jahr 1763 (12. Aug.) das bekannte „General-Land-Schulreglement" (s. Neigebaur, Das Volksschulwesen in den preußischen Staaten 1834. S. 5. Rönne, Das preußische Unterrichtswesen S. 18) veröffentlicht hatte, und insbesondere der schlesische Minister Graf Schlaberndorf in ihm den rechten Mann fand, mittelst dessen sie ihre beabsichtigten Schulverbesserungen auch in den neuen katholischen Landestheilen durchzusetzen hoffen konnten. Man stellte ihn an die Spitze der neuen Organisationen. So war die Ausarbeitung und Durchführung des „Landschulreglements für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogthums in Schlesien und in der Grafschaft Glatz" vom 3. Nov. 1765 (Neigebaur a. a. O. S. 18. Rönne S. 131) insbesondere sein Werk, wie denn nun auch dieses Gesetz ihn mit seiner ganzen eigenthümlichen Thätigkeit auf die beste Weise kennzeichnet. Es bringt § 1—11 auf die sorgfältige Heranbildung von Lehrern und einen obligatorischen Besuch der gegründeten Seminarien, welche insbesondere „in der Kunst, die Jugend in der deutschen Sprache zu unterrichten, nach der für die katholischen Schulen beliebten Lehrart, die erforderliche Geschicklichkeit mittheilen sollen." „Der Lehrer aber muß trachten, daß in seiner Schule alles, was man daselbst lehret, gründlich, vortheilhaft und so wie es im gemeinen Leben gebraucht wird, gelehrt und gelernt werde. Er muß demnach beflissen sein, daß der Lehrer seinen Schülern von allen Dingen Grund angebe. Er muß sich bestreben, daß nicht, wie bisher meist geschehen, bloß das Gedächtnis der Schüler angefüllt, sondern deren Verstand aufgeklärt und geübt werde. Wie wir nun diejenige Lehrart, nach welcher die dermalen bei den Normalschulen angesetzten ersten Lehrer unterrichtet worden sind, von der Beschaffenheit befinden, daß durch deren Beibehaltung alles dies sehr wohl erhalten werden kann, so wollen und befehlen wir, solche überall zu gebrauchen, das Wesentlichste davon, so in der Buchstabenmethode, dem Tabellarisiren, durch Frag

und Antwort und Zusammen-Unterrichten besteht, durchgängig einzuführen, wie auch die hiezu verfaßten Bücher und Tabellen überall zu brauchen" (§ 4. 5). Im Weitern wird der Besuch der Seminarien von Seiten aller Candidaten des geistlichen Standes anbefohlen (§ 10), Näheres über die äußere Ordnung der Schulen (§ 11—24) und die stufenmäßige Methode des Unterrichts (§. 17 — 24) festgesetzt, der Schulzwang und eine Controle des Schulbesuchs der Kinder gegenüber von Eltern und Dienstherren streng normirt (§ 25 — 34), zu diesem Behufe die besondere Unterstützung der armen, mittellosen Kinder von Gemeinde wegen befohlen (§ 35—41), und endlich eine sorgfältige Schulaufsicht und Schulvisitation nach Gemeinden und Districten theils durch die Ortspfarrer und die Erzpriester, theils durch besondere von der Regierung ernannte Oberschulinspectoren aus dem geistlichen Stande (§ 42 — 62) angeordnet. Auf der Grundlage dieses Statuts entwickelte nun Felbiger, der die Durchführung der Schulverbesserung immer mehr als seine Lebensaufgabe erkannt hatte, freilich unter großen Schwierigkeiten, welche ihm die Abneigung des Volks und der katholischen Geistlichkeit, ja sogar mancher eifersüchtiger Protestanten bereitete, eine außerordentliche, vielgeschäftige Thätigkeit (vgl. Felbiger, „Ausführliche Nachricht von der erst zu Sagan, dann aber in ganz Schlesien und der Grafschaft Glatz unternommenen Verbesserung der katholischen Schulen" S. 1—96, 1768). Ueber die Tendenz seiner Bestrebungen spricht er sich in seiner Hauptschrift: „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römisch-Katholischen bekannt gemachten Landschulreglement der Jugend nützlichen Unterricht zu geben." Bamberg und Würzburg 1772 S. 1—568) folgendermaßen (S. 63) aus: „Die alten Schulleute sahen vornehmlich nur auf das Gedächtnis und plagten die Jugend mit Auswendiglernen. Bei der neuen Lehrart sucht man a) das Gedächtnis nicht mit bloßen Wörtern, sondern auch mit Sachen anzufüllen; b) den Verstand zu üben, zum Nachdenken und Ueberlegen anzuführen; c) von allen Dingen den Grund anzugeben, daß die Jugend ihn einsehe; d) die Jugend durch Fragen (durch Katechisiren) anzuhalten. Vorhin lehrte man in den Schulen, ohne sich zu bekümmern, ob man das, was man der Jugend beibrachte, so lehrte, wie man es brauchte. Man begnügte sich in den meisten Schulen, die Kinder bloß lesen und einen kurzen Katechismus auswendig lernen zu lassen, ohne ans Schreiben, Rechnen ꝛc. zu gedenken. Jetzt bemühet man sich nichts, als was man im gemeinen Leben braucht und so wie man es brauchet, zu lehren und sowohl vernünftige als auch brauchbare, arbeitsame und gesittete Leute zu bilden. Die alten Schulleute dachten wohl kaum daran, wie sie geschwinder und besser ihren Zweck erlangen könnten. Jetzt sucht man den Schülern das Lernen zur Lust und angenehm, so wenig beschwerlich als möglich zu machen und in kurzer Zeit und mit weniger Mühe alle Kinder durch die Schule vermöge des Zusammen-Unterrichtes zu unterweisen. Ehedem war es der Willkür eines jeden Schulmanns überlassen, wie er unterrichten oder eines nach dem andern vortragen wolle. Nun hat man alles, was soll gelehrt werden, in Tabellen und andern Aufsätzen so geordnet, daß wenn Schulleute darnach sich nur achten, alles sowohl ordentlich als gründlich und auch so viel, als der Jugend zu lernen nöthig ist, vorgetragen wird; man fängt in allen Dingen vom Leichtesten an und geht sodann erst zum Schwereren fort und lehret das zuerst, ohne welches das Folgende nicht kann verstanden werden." — „Für alle Dinge aber, die ins Gedächtnis sollen gefaßt werden, bedient man sich eines besonderen Vortheils — nämlich der Buchstabenmethode." Das für die damaligen Zeiten eigenthümlich Neue der Felbiger'schen Methode bestand also neben dem Katechisiren (Abfragen des Mitgetheilten) einmal in dem Zusammen-Unterrichten, im Gegensatz zu der bis dahin herrschenden Unmethode, wornach ein Kind nach dem andern „aufsagte." Um jenes zu bewerkstelligen, sollten die Lehrer darauf dringen, daß die Kinder einerlei Lehrbücher hätten; wenn die Schüler etwas zu lesen oder herzusagen hatten, sollten alle in demselben Tone und demselben Momente dieselben Wörter sagen, und

waren die Kinder, welche im allgemeinen dieselben Kenntnisse und Fähigkeiten hatten, in Eine Classe zu vereinigen rc. Was sodann das Tabellarisiren betrifft, so verstand (vergl. Hähn's eigene Abhandlung von der Litteralmethode, 1777.) Felbiger darunter den Gebrauch von „Aufsätzen, wodurch man das, was Schüler lernen sollen, nach allen Hauptstücken und Nebendingen, Abtheilungen, Zusätzen und Bestimmungen dergestalt zusammengeordnet hat, damit Lernende daraus nicht allein alles, was sie von dergleichen Sachen zu wissen nöthig haben, sondern auch die Ordnung ersehen können, wie eins auf das andere folgt und zusammenverbunden ist." Es gab zweierlei Tabellen: 1) solche, welche in der Form von Stammbäumen mit Klammern eingerichtet waren, und 2) solche, in denen durch bloßes Einrücken der Anfangswörter jeder Zeile die Haupt- und Nebendinge und was zu jedem gehört, unterschieden werden.*) Sie erstreckten sich auf den Katechismus, das Rechtschreiben, das Lesen, das Rechnen und enthielten theils Definitionen und systematisirende Ueberblicke theils Inbegriffe von Regeln, und sollten so angewendet werden, daß (a. a. O. S. 59) „1) der Lehrer sie ordentlich und deutlich auf eine große Tafel mit Kreide anschreibe; 2) die Schüler diese so wie andere Dinge, welche nach dieser Lehrart auswendig gelernt werden, ins Gedächtnis fasse; 3) der Lehrer sodann das Angeschriebene wo nöthig erläutere, darüber Fragen anstelle und mache, daß sie alles deutlich einsehen; 4) immer dafür sorge, daß die Tabellen den Schülern eher beigebracht werden, als die Sachen, die sie betreffen, z. B. ehe die Kinder zu numeriren oder zu addiren anfangen, muß ihnen die Tabelle vom Numeriren oder Addiren beigebracht werden." Die hinzukommende Buchstabenmethode endlich bestand dann noch darin, daß „der Lehrer die Wörter der Sätze und der Tabelle nur mit den Anfangsbuchstaben auf der Tafel bezeichnet und dieselben mit Hinweisung auf die letztere so lange wiederholt, bis die Kinder im Stande sind, die Sätze aus der Erinnerung nachzusprechen." — Wir werden über die falschen Einbildungen und Verkehrtheiten dieser Methode, welche Allgemeines vor Einzelnem, Abstractes statt Concretem, Regeln über die Sache statt Uebung in der Sache, Worte statt der Realitäten gab und in der guten Meinung, dem rein gedächtnismäßigen Unterricht zu steuern, auf einem Umweg demselben Uebel förmlich in die Hände arbeitete, welche überhaupt einen drückenden Lehrmechanismus begründete, von unserem Standpunct aus vielfach zu lächeln versucht sein. Aber wir sollen darüber nicht vergessen, wie wohlfeile Kunst es wäre, auf die schweren Mühen der ersten Pionniere auf dem

*) Probe: Die katechetische Tabelle Felbiger's: (Heppe a. a. O. S. 94). Erklärung: (K)atechismus (h)eißt (d) (B)uch, (a)us (d)em (d)ie (J)ugend (d)en (ch)ristlichen (R)eligionsunterricht (d)urch (F)ragen (u)nd (A)ntworten (e)rlernt. Die christliche Lehre handelt man ab

Ueberhaupt. Hieher gehört, was jedem Christen	theils nothwendig zu wissen ist,	daß ein Gott sei, der alles erschaffen hat und regiert. daß Gott ein gerechter Richter sey rc.
	theils auch geboten und nützlich ist zu wissen,	das apostolische Glaubensbekenntnis, das Gebet des Herrn, den englischen Gruß, zwei Gebote der Liebe rc.
Insbesondere. Hieher gehört eine deutliche Erkenntnis dessen, was Christen	glauben, hoffen, lieben, brauchen, meiden, üben, gewärtigen sollen,	was Gott geoffenbart hat, was er durch seine Kirche zu glauben vorstellt rc.

noch so rauhen und brachliegenden Feld der Volksschulbildung herabzusehen, und wie selbst unsere fortgeschrittene Pädagogik fortwährend — wenn auch in anderer nur verhüllterer Gestalt — mit denselben Uebeln zu kämpfen hat. Zugleich dürfen wir die wirklich bedeutenden Förderungen nicht verkennnen, welche gegenüber dem förmlich unbeholfenen und chaotischen Zustand der früheren Schulmethodik, von dem man sich kaum zu niedrige Vorstellungen bilden kann, der Volksunterricht durch Felbiger empfing. Man denke an die ersten Anfänge des Zusammen-Unterrichtens und des Classen-Eintheilens, wobei zugleich zu erwähnen ist, daß auch auf dem Felde des Lese- und Schreibunterrichts (Aufführung der Buchstaben nicht nach der gewöhnlich alphabetischen, sondern nach der genealogischen Ordnung; Analyse der Buchstaben mit Hülfe der Wandtafel; richtige Haltung der Kinder beim Schreiben) wirklich wesentliche Fortschritte durch ihn angeregt und ins Leben eingeführt wurden. — Sehr charakteristisch für Zeit und Persönlichkeit ist die Thätigkeit Felbiger's in dem Gebiete des volksmäßigen Religionsunterrichtes, welchem 3 von ihm auf der Grundlage des Canisius'schen Katechismus ausgearbeitete Katechismen (aus dem Jahre 1766) dienen sollten. Der erste für die kleinen Kinder bestimmt, nur 1 Bogen stark, bestand bloß aus kurzen Sätzen, ohne Fragen und Antwort; er „gehörte bloß vor das Gedächtnis" und war „in der Schule wörtlich auswendig zu lernen mit einer Tabelle, nicht zu erklären." Im zweiten für Kinder von 7 bis 10 Jahren „ist vor den Verstand gesorget. Er enthält mehr Sätze und Erläuterungen in Frag und Antwort. Auch dieser wird auswendig gelernt, allein stets mit Erklärungen, daß Kinder von allem Begriffe bekommen. Der dritte ist sehr ausführlich, ohne Frag und Antworten. Dieser enthält noch mehr und weitläufigere Erklärungen der Glaubenslehren und Lebenspflichten, die Beweisstellen aus der heiligen Schrift, und Ermahnungen nebst rührenden Beweggründen zur Ausübung der Religion. Sein Zweck ist, daß die älteren Kinder von den Lehren überzeugt und ihr Wille bewegt werde." Wir sehen, die Grundfehler der Felbiger'schen Methode wiederholen sich auch auf diesem Gebiete. Was aber den Inhalt der Katechismen betrifft, so ist derselbe bezeichnet durch eine vorherrschend moralisch-praktische Haltung, eine möglichste confessionelle Weitherzigkeit, und den Versuch einer biblischen Begründung, wie denn Felbiger auch eine Ausgabe der 4 Evangelien und sonntäglichen Perikopen in einer deutschen Uebersetzung in seinen Schulen einführte! — So sprach sich in den Bestrebungen Felbiger's, im Gegensatz zu der bisher gepflegten mönchisch und jesuitisch-hierarchischen Cultur, wenn auch vielfach auf eine einseitige Weise, „doch jener echte Geist des Christenthums aus, der anstatt an die Verherrlichung der Auctorität des Pabstthums und der Hierarchie der äußern Kircheninstitute zu denken, sich auf das zu richten suchte, was dem christlichen Volke Noth that, damit es christlich und gottselig erzogen werde" (Heppe, a. a. O. S. 98). Und in diesem Streben lag die tiefere sittliche Bedeutung der echt volksthümlichen Thätigkeit Felbiger's, die wir ob seinen unbeholfenen methodischen Versuchen nicht übersehen dürfen, und die in vielen warmen Aeußerungen christlicher Humanität hervortritt.

Bald sollte sich jedoch für Felbiger ein noch viel größerer Wirkungskreis eröffnen. Auch in dem benachbarten Oesterreich unter Maria Theresia war eine neue Zeit erschienen. Die Erschütterungen des österreichischen Staats im österreichischen Erbfolgekrieg und dem 7jährigen Krieg hatten hier das rege Bedürfnis gänzlicher Veränderungen in der Staatsverwaltung, der Vermehrung und Stärkung der materiellen Staatskräfte und im Gegensatz zu der früheren Vernachläßigung der Volkszustände ein eifriges Streben, die unteren Volksclassen geistig und sittlich zu heben, hervorgerufen. Das Vorbild des preußischen Staats und insbesondere die Thätigkeit auf dem Felde der Volksbildung in dem benachbarten Schlesien erregten Aufsehen. Der Einfluß der Jesuiten war allmählich unter dem Einfluß des bekannten, von Maria Theresia (1745) berufenen holländischen Arztes und vertrauten Berathers der Kaiserin, van Swieten gebrochen. (Ueber diese Verhältnisse — vergl. Beidtel, Ueber die österreichischen Unterrichtszustände

in den Jahren 1740—1792. Sitzungsbericht der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften. Phil. hist. Classe. 1851. 2. S. 707 f. S. 743 f.) Im Zusammenhang damit fühlte es die Regierung als ihre Pflicht, das bisher rein der Sorge der Kirche überlassene Gebiet der Schule und insbesondere auch der Volksschule in ihre eigene Hand zu nehmen. Das Schulwesen erschien als eine wichtige Staatssache (vgl. Sonnenfels, Handbuch der Polizeiwissenschaft 1770 S. 125 f. „Das Schulwesen ist ein Politikum," Hofdecr. v. 13. Oct. 1770). Es ward daher schon 1770 in Wien eine staatliche Centralschuldirection errichtet, und zu gleicher Zeit (22. Oct. 1770, s. Sammlung der k. k. Verordnungen und Gesetze. Wien 1780 Band VI. S. 299) zu Wien eine Normalschule gegründet worden, „in welcher die Jugend nicht nur in verschiedenen Classen abgetheilt, nach einer neuverbesserten und mit keinem Gedächtniszwang versehenen (!) Lehrart, in den Glaubenslehren, im Lesen, Schreiben und Rechnen, wie auch in den Grundsätzen der deutschen Muttersprache, in der regelmäßigen Anwendung derselben bei vorkommenden Geschäften des gemeinen Lebens, in der Erdbeschreibung, in der Religions- und Vaterlandsgeschichte, in den Regeln der sittlichen Klugheit und Wohlanständigkeit gründlichen Unterricht, durch eigens hiezu bestellte geistliche und weltliche Lehrer empfangen, sondern auch künftige Schullehrer zur ausübenden Kenntnis aller obigen Wissenschaften und der mit dem praktischen Lehramt verbundenen praktischen Vortheile und Pflichten angeführt werden sollen." Sofort war im Jahr 1773 die förmliche Aufhebung des Jesuiten-Ordens erfolgt. Nun sollten die umfassenden Plane der österreichischen Regierung im größeren Maßstabe im ganzen Land durchgeführt werden. Zu dieser Reform des österreichischen Schulwesens ward Felbiger, nachdem ihm König Friedrich auf den besondern Wunsch der Kaiserin den erforderlichen Urlaub ertheilt hatte, im Jahre 1764 berufen und ihm daher die Stelle eines „Generaldirectors des Schulwesens für die österreichischen Staaten" übertragen. Die Grundlage für die von ihm sofort hier entwickelte umfassende organisatorische Thätigkeit bildete die durch ihn entworfene „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen königl. Erbländern" vom 6. Dec. 1774, § 21—24 (Sammlung der k. k. österreichischen Gesetze. Wien 1780 Band VII. S. 116 f.). Es ist hier nicht der Ort, auf den Inhalt dieses Gesetzes, das eine höchst bedeutende Stelle in der Geschichte des österreichischen Schulwesens einnimmt (Einleitung: „Da die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen, ein genaueres Einsehen erfordert, so hat dieser Gegenstand alle Aufmerksamkeit um so mehr auf sich gezogen, je gewisser von einer guten Erziehung und Leitung in den ersten Jahren die ganze künftige Lebensart aller Menschen und die Bildung des Genies und der Denkensart ganzer Völkerschaften abhängt, die niemals erreicht werden kann, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsternis der Unwissenheit aufgekläret und jedem der seinem Stand angemessene Unterricht verschafft wird") näher einzugehen. Genug, daß dadurch die Grundsätze der Hähn-Felbiger'schen Schulmethodik auch auf das österreichische Schulwesen übergetragen und in den organisirten genannten dreierlei Arten von Schulen, wozu noch besondere Repetitionsschulen am Sonntag kamen, der Unterricht auf der Grundlage obligat eingeführter Lehrbücher und Tabellen, geregelter Winter- und Sommerschulzeit, einer (für jeden Unterrichtsgegenstand besonders) gegliederten Classeneintheilung, genauer bis ins Detail ausgearbeiteter Normallectionspläne und sorgfältiger staatlicher Aufsicht ein bis zur Starrheit festes System des Volksunterrichtswesens zu schaffen gesucht wurde. Vorläufig beschränkte sich die Thätigkeit Felbiger's und die neue Schuleinrichtung auf Wien und das eigentliche Oesterreich, fand jedoch immer mehr Anerkennung (vergl. die Schrift: Felbiger's Größe der Wohlthat der Normalschulen. Prag 1781) und griff schon in den nächsten Jahren auch in den andern Erbländern, namentlich in Böhmen Platz, wo der bekannte Dechant Ferdinand Kindermann zu Kaplitz (von Maria Theresia wegen der Verdienste um das Schulwesen mit dem Namen

„von Schulstein" in den Adelstand erhoben) seinen Bestrebungen bereits vorgearbeitet hatte und durch Verbindung von industriellen Beschäftigungen mit der Schule dem ganzen Unterrichtssystem noch einen neuen praktischen Charakter aufzuprägen versuchte. Ja bald zeigte sich der Einfluß der Felbiger'schen Reformen im ganzen katholischen Deutschland, wo im Anschluß an seine Richtung und Methodik ein bisher ungekannter Eifer in Beschaffung eines gedeihlichen Volksschulwesens auf den verschiedensten Territorien hervortrat. (Man vergleiche z. B. die Nachrichten über die Organisationen im geistlichen Reichsstift Neresheim, s. meine Sammlung der württembergischen Schulgesetze S. 54; in den Bisthümern Bamberg und Würzburg s. Franz Ludwig v. Erthal, Fürstbischof von Bamberg und Würzburg v. Bernhard. [Dr. Herrmann Reuchlin.] Tübingen 1852; im Bisthum Münster vgl. Geschichte v. Fürstenbergs und Overbergs.)

In Oesterreich selbst war Felbiger's Wirksamkeit nur zu kurz. Schon im Jahre 1778, als der bairische Erbfolgekrieg auszubrechen drohte, erhielt Felbiger von Friedrich II. den Befehl, entweder nach Schlesien zurückzukehren oder auf die Abtei Sagan zu verzichten. Felbiger glaubte, um sein begonnenes Lieblingswerk gegen die zahlreichen und einflußreichen Widersacher zu schützen, das Letztere thun zu müßen, und die Kaiserin Maria Theresia gab ihm zur Entschädigung die Probstei Presburg und eine jährliche Pension von 6000 fl. Aber das Merkwürdige und noch nicht gehörig Erklärte ist, daß Felbiger schon unter Joseph II. (1780 Regierungsantritt) auf die Seite geschoben ward und seine mehr stillen Bemühungen — vielleicht unter der unruhigen auf augenblickliche Erfolge dringenden Thätigkeit, welche die neue Regierung bezeichnete — nicht mehr die alte Unterstützung fanden. Er erhielt den Befehl, sich auf seine Probstei nach Presburg zu begeben und auf die Verbesserung des ungarischen Schulwesens sein Augenmerk zu richten. Hier starb am 17. Mai 1788 der thätige, vielgeschäftige*) Mann, dessen Persönlichkeit wir in dem Maße schätzen werden, als uns warme, energische Hingabe der vollen Lebenskraft an ein erkanntes und ergriffenes edles Ziel, und insbesondere an die eben so unendliche als dornenvolle Arbeit für Humanisirung des Volks in ihrem sittlichen Werth hoch steht. Seine Wirksamkeit selbst aber wird uns um so bedeutender erscheinen, je unbefangener und gerechter wir das vielfach verkannte 18te Jahrhundert mit seinen sittlich und intellectuell unsäglich traurigen Zuständen und seinen frischen Lebenstrieben wie auf andern, so auf dem pädagogischen Gebiete werden beurtheilen lernen. — Leider freilich haben die Früchte derselben durch eine tragische Fügung in das Gegentheil von dem, was der edle Mann erstrebte, sich verkehrt. Während mit dem Tode Joseph's II. (1790) und Leopold's II. (1792) und dem damit zusammenhängenden Einbrechen kirchlicher Reaction der sittlich befruchtende, humane und intellectuelle Hebung erstrebende Geist Felbiger's einem kirchlich exclusiven und verfinsternden Geiste weichen mußte, wußte der Jesuitismus mit schlauer und kluger Berechnung die von Felbiger geschaffenen starren Unterrichts- und Schulformen dazu zu benützen, um darauf jenen drückenden Schul- und Lehrmechanismus zu gründen, welcher das österreichische Schulwesen bis vor kurzem charakterisirte und hier jeder freien und wahren Bildung einen beinahe unübersteiglichen Damm entgegensetzte. So kam es, daß zu gleicher Zeit, während in Norddeutschland, der ursprünglichen Heimat der monströsen Literalmethode, die freie — wenn auch langsame — Entwicklung des geistigen und pädagogischen Lebens von selbst über solche verunglückte Versuche hinaustrieb, das Verkehrte derselben bald in klares Licht stellte (vergl. die Schrift: Freimüthige Beurtheilung der österreichischen Normalschulen 1783. Niemeyer, schon in der ersten Ausgabe seiner „Grundsätze für Erziehung und Unterricht" 1786), und für neue tiefgreifende Regungen Raum schaffte (v. Rochow; Gründung seiner Dorfschule 1773. Basedow's Philanthropin, 1774), jene

*) Ein vollständiges Verzeichnis von Felbiger's zahlreichen Schriften (auch aus dem Gebiet der populären Naturkunde) s. in Meusel's Lexikon der von 1750—1800 verstorbenen deutschen Schriftsteller III. S. 297 ff.

in dem von dem nationalen Leben und freier geistigen Regsamkeit sich abschließenden Oesterreich zu einem wahrhaft traurigen, starren, allen Geist tödtenden System sich verhärtete. Welche Warnung liegt aber darin für jede ihre natürlichen Grenzen verkennende Staats- oder Kirchenpädagogik! **Eisenlohr.**

Fellenberg, (Philipp Emanuel von F.). Literatur: Allgemeine Zeitung von 1844, Nr. 332. Beilage. Ohne Zweifel von demselben Verfasser: Fellenbergs Leben und Wirken von W. Hamm. Bern 1845. Diese Schrift giebt auch ein Verzeichnis der von und über Fellenberg und seine Anstalten erschienenen Aufsätze und Schriften, welches aber ebenso unvollständig ist, wie die eben daselbst enthaltene Aufzählung der namhafteren Männer, welche an Fellenbergs Anstalten wirkten. Neuer Nekrolog der Deutschen, 1844. 2. S. 746—753. Der historische Theil des Artikels ist fast wörtlich gleichlautend mit den angeführten Aufsätzen von W. Hamm, der kritische Theil aber, selbständig bearbeitet, enthält sehr richtige Urtheile.

Emanuel von Fellenberg war in dem ersten Viertel dieses Jahrhunderts ein in allen Ländern der Erde, die von christlicher Civilisation berührt sind, berühmter und gefeierter Name. Er verkehrte mündlich und schriftlich mit den ausgezeichnetsten Zeitgenossen, unter welchen es genügen wird, neben vielen gekrönten Häuptern die Namen eines W. v. Humboldt, Göthe, Fichte, Sieyés, Abbé Grégoire, Capo d'Istria, Kosziuszko, Lord Brougham, Montgelas, von Gagern, zu nennen. Sein Briefwechsel, welcher ohne Zweifel in den Händen seiner Familie ist, muß unter den Correspondenten mit wenigen Ausnahmen die hervorragendsten Namen auf dem Gebiete der neuesten Culturgeschichte enthalten. Seinen Ruhm verdankt Fellenberg seinen landwirthschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen, insbesondere dem von ihm zuerst praktisch durchgeführten Gedanken, die Volksbildung und Volkserziehung in eine fruchtbare Verbindung mit dem Landbau zu bringen.

Schon Fellenbergs Abstammung und Erziehung waren geeignet, in ihm hohe Gedanken und ideale Strebungen zu erwecken. Geboren (27. Juni 1771) im Schoße einer wohlhabenden altbernischen Patricierfamilie, von mütterlicher Seite ein directer Nachkomme des holländischen Admirals Tromp, verlebte er seine ersten Jahre unter den Augen eines wissenschaftlich gebildeten, ernsten und liebevollen Vaters, welcher eine hohe Stellung in der Gesellschaft einnahm, und einer zärtlichen, frommen und aufopfernden Mutter, welche durch Erzählungen von den Großthaten ihrer Ahnen des Knaben hochstrebenden Sinn befeuerte. Später genoß er den Unterricht Renggers, des nachmaligen Cultministers der helvetischen Republik, und verweilte auch einige Zeit in dem Institute des bekannten Dichters Pfeffel in Colmar. Bereits an diese Zeit aber knüpften sich Erinnerungen, welche bestimmend auf die spätere Richtung des Mannes einwirkten. Häufige Besuche Pestalozzi's im elterlichen Hause flößten ihm frühe eine große Achtung vor dem Streben dieses Mannes ein. Eine Rede, welche sein Vater im Jahre 1786 über die Nothwendigkeit einer Verbesserung der Nationalerziehung in seiner Eigenschaft als Präsident der helvetischen Gesellschaft hielt, machte einen solchen Eindruck auf ihn, daß er auf einmal die Bedeutung des Unterrichts und der Erziehung erfaßte und von nun an diesem Gegenstand seine ganze Aufmerksamkeit zuwandte. Nimmt man hinzu, daß seine Entwicklung in ziemlich freier Weise vor sich gehen konnte, so daß er gegen scholastische Pedanterie und gewissenlose Bequemlichkeit seiner Lehrer sich offen auflehnte, daß er frühe durch Pestalozzi, durch seinen Vater und seine Mutter auf die Zustände des Volks aufmerksam gemacht, abstracten wissenschaftlichen Studien weniger Geschmack abzugewinnen wußte, während er auf vieljährigen Reisen in seinem Vaterland die Arbeit, Mühe, den Druck und die Verwahrlosung des Volks kennen lernte, daß er von Anfang an seine eigenen Wege gieng, sich selbst von der Gesellschaft seiner Alters- und Standesgenossen zurückzog, deren Genüsse und Freuden mied, sich auch erlaubte Vergnügungen versagte und auf die nothwendigsten Bedürfnisse sich beschränkte, so findet man in dem

Knaben und Jüngling die Grundzüge von dem angedeutet, was einst der Mann werden sollte.

Nachdem Fellenberg im Anfang der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts in Tübingen jus, doch mehr noch politisch-philosophische Wissenschaften studirt, reiste er 1794 nach Robespierre's Sturz nach Paris, wo er mit Sioyés und Abbé Grégoire bekannt wurde. Nach Hause zurückgekehrt wurde er, weil er gegen die Privilegien des Patriciats Journalaufsätze und Brochüren schrieb, als Revolutionär verdächtigt. Als im Jahr 1798 die Franzosen in die Schweiz einfielen, wurde Fellenberg, der vergeblich den Landsturm gegen sie zu organisiren suchte, proscribirt, flüchtete nach Deutschland und dachte sogar daran, nach Nordamerika auszuwandern. Allein bald änderte sich die Lage der Dinge. Fellenberg wurde zurückberufen und als Gesandter nach Paris geschickt, um die Abberufung der französischen Agenten, welche ein förmliches Raubsystem in der Schweiz etablirt hatten, zu bewirken, was ihm auch theilweise gelang. Aber diese diplomatisch-politische Thätigkeit entleidete ihm gründlich. Er zog sich von allem öffentlichen Wirken zurück, kaufte 1799 von der Familie Erlach den vernachläßigten Wylhof, von ihm Hofwyl genannt, und widmete sein ganzes Leben ausschließlich und mit unermüdlicher Beharrlichkeit der Aufgabe der Erziehung, wobei er nicht bloß das Individuum ins Auge faßte, sondern ausgieng von dem großartigen Gesichtspunct des Staatsmanns, welcher in der Erziehung das Hauptmittel erkannte, die Wohlfahrt der Nationen und der Menschheit zu begründen.

Die ersten Jahre verwandte Fellenberg auf die landwirthschaftliche Verbesserung des sehr herabgekommenen Gutes, welches in Folge seiner einsichtigen, rastlosen und wohlberechneten Bemühungen aus einem Herrenhof zu einer blühenden Colonie anwuchs, in welcher sich auf dem Grunde einer rationellen Bewirthschaftung um zahlreiche pädagogische Anstalten von allen Stufen eine blühende gewerbliche und selbst kaufmännische Thätigkeit ansiedelte. Fellenbergs hohe Verdienste um die Landwirthschaft mögen an einem andern Orte ihre Stelle finden. Hier haben wir es mit den Erziehungs- und Unterrichtsanstalten zu thun. Im Jahr 1804 gründete Fellenberg die Armenschule (auch landwirthschaftliche Schule genannt), in welche er zuerst arme verwahrloste Knaben, selbst Sträflinge aufnahm, um sie durch zweckmäßige Arbeit, vorzugsweise landwirthschaftliche aber auch gewerbliche, und daneben hergehenden Unterricht zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft zu bilden. Später wurden auch Söhne von wohlhabenderen Eltern gegen mäßige Pension aufgenommen. Es sind dabei vorzugsweise zweierlei Principien ins Auge zu fassen. Die Schule sollte durch die Arbeit der Zöglinge sich selbst erhalten; der Unterricht, welcher neben der Arbeit hergieng, sollte im Lichte der Erholung erscheinen, weshalb die Stunden auch zu der Zeit stattfanden, welche zur Arbeit weniger geeignet sind, z. B. Winters Morgens frühe, Abends spät bei Lichte, um die Mittagszeit. In wie ferne das Erstere erreicht wurde, das läßt sich wohl nicht bestimmt nachweisen. Es wurde zwar bis auf den kleinsten Knaben genaue Buchführung eingehalten, der Werth seiner Arbeit taxirt und eben so die Kosten seines Unterhalts verzeichnet. Aber bei dem Ineinandergreifen der verschiedenen Arbeitsgebiete und Lehrinstitute ist es wohl kaum möglich, zu einem klaren Resultat zu gelangen. Es muß jedoch angeführt werden, daß Fellenberg die Ueberzeugung hatte, die Schule erhalte sich selbst, wobei er sich wohl, wie wir glauben, einer Illusion hingegeben hat. Die im Jahr 1816 im Verein mit Linth-Escher gegründete Linthcolonie in Glarus gieng ebenfalls von diesem Grundgedanken aus. Und vielleicht um den Beweis schlagender zu führen und ein reineres Resultat zu erzielen, wurde im Jahre 1823 die kleine Colonie in Maykirch, in der Nähe von Hofwyl, gegründet. 11 Knaben und 1 Lehrer erhielten dort ein nicht ausgebautes Haus und ein Stück wüsten Feldes sammt den nöthigen Vorschüssen. Die kleine Wirthschaft, freilich von edlen Menschenfreunden und wohl auch von der Muttercolonie vielfach unterstützt, gedieh und kam zu Kräften. Das Gütchen konnte angeblich seine Verbindlichkeit decken und zuletzt zu einem lohnenden Preis verkauft werden

(Hamm, Fellenbergs Leben ꝛc. S. 24). Aber man hat auch hier in die Rechnungsführung doch keinen reinen Einblick gewinnen können, wenn man auch auf die für die Anstalt sehr werthvollen Geschenke — Capo d'Istria stiftete bei einem Besuch eine Kuh — kein besonderes Gewicht legen will. Referent fand die Colonie, welche eine reizende Lage hatte, im Anfang der 30ger Jahre in einem kümmerlichen Zustand. Die Ansicht, daß Armenanstalten dieser Art sich selbst erhalten können, dürfte wohl nach den zahlreichen Erfahrungen, die indessen überall gemacht worden sind, als beseitigt zu betrachten sein.

Dagegen ist der zweite oben erwähnte Grundsatz, daß der Unterricht eine Erholung von der Arbeit sein soll, nicht leicht irgendwo vollkommener durchgeführt worden. Referent hat, so oft er in einem dritthalbjährigen Aufenthalt in Hofwyl dem Unterricht der Armenschule angewohnt oder die Knaben hat in die Unterrichtsstunden ab- und zugehen sehen, eine Munterkeit, Fröhlichkeit und Frische wahrgenommen, welche bei dem Gedanken, daß dieselben eben von der Handarbeit und zum Theil von sehr anstrengender herkamen, höchst überraschend war und sich nur erklären ließ aus der inneren Freude, welche der Unterricht ihnen gewährte, sowie freilich auch aus der verhältnismäßig behaglicheren Situation, in welche der Arbeiter beim Unterricht übergeht. Dabei muß bemerkt werden, daß Tüchtiges geleistet wurde. Referent hat große Reliefs von Theilen der Schweiz gesehen, von den geschickten Händen dieser Arbeiter gefertigt. Einzelne Zöglinge dieser Armenschule wurden als Erzieher und Lehrer an den höheren Anstalten benützt und haben sich später als Lehrer in der Schweiz vortheilhaft ausgezeichnet. In der Gründung und Erhaltung dieser Armenschule erblickt Referent das Hauptverdienst Fellenbergs. Er ist zwar nicht der Schöpfer des Gedankens. Dieser Ruhm gebührt Pestalozzi. Aber er hat die Idee, die Pestalozzi geboren, zur Klarheit durchgearbeitet; er hat das, was Pestalozzi nicht zu verwirklichen vermochte, praktisch so durchgeführt, daß die Armenschule in Hofwyl als die Mutteranstalt der zahlreichen indessen in und außer Europa entstandenen Anstalten betrachtet werden muß.

Gedenken wir überhaupt hier des Verhältnisses Fellenbergs zu Pestalozzi, das sich schon von der näheren Beziehung herschreibt, in welcher der 24 Jahre ältere Pestalozzi zu Fellenbergs elterlichem Hause stand. Gleichheit der pädagogischen und sittlichen Grundanschauungen und Gleichheit des Strebens mußte beide zusammenführen. Beide waren so hingenommen von der Bedeutung der Erziehung, daß sie jeder seinen ursprünglichen Beruf verließen und sich den pädagogischen Interessen ausschließend hingaben. Beide „jammerte des Volks.“ Beide kannten das nicht, was man Lebensgenuß nennt. Beide waren so eigenthümlich geartet, daß es scheinen konnte, jeder wäre zur Ergänzung des andern geschaffen, und beide zusammen müßten die erfolgreichste Wirksamkeit entfalten können. Sie haben auch zweimal zu gemeinsamem Wirken sich vereinigt im Jahr 1804 und im Jahr 1817. Aber sie trennten sich beidemal bald wieder und zwar nicht ohne Bitterkeit. Lassen wir dahin gestellt, welche Schuld hieran andere tragen, namentlich die Gehülfen und Lehrer Pestalozzi's, deren Privatinteressen und Machinationen. Wir finden in der Eigenthümlichkeit beider Männer noch Gründe genug, welche es begreiflich machen, daß sie im Leben nicht zusammengehen konnten. Beide waren pädagogische Schwärmer, aber Pestalozzi schwärmte für die Seelen, Fellenberg für die Staaten und für das Menschengeschlecht, Pestalozzi sah in dem Geringsten einen Gegenstand seiner Liebe und Fürsorge, Fellenberg fand in dem Glücke der Staaten und dem Heile der Menschheit einen würdigen Gegenstand seines Strebens.*) Wenn Pestalozzi die weltbeglückenden Plane seines Collegen zu großartig erscheinen mochten, so konnte Fellenberg im kleinen und einzelnen hart, rücksichtslos, gewaltthätig verfahren. Fellenberg war ein geborener Herrscher, er

*) Als Pestalozzi im Jahre 1804 seine Anstalt nach Münchenbuchsee in Fellenberg's nächste Nähe verlegt hatte, so proponirte Fellenberg sofort die Errichtung einer gemeinsamen Erziehungsrepublik in der Schweiz mit Errichtung von unter sich zusammenhängenden Bildungsanstalten in allen Cantonen der Schweiz. Hamm S. 14 und Nekrolog d. D. S. 750.

hat niemals Gleiche neben sich geduldet, er hat sich auch mit der neuen liberalen Regierung in Bern nach dem Jahr 1831 als Mitglied des Erziehungsraths nicht stellen können. Er war auch darin ein Herrscher, daß er persönlich imponirte und, wo er es nöthig fand, trotz der Einfachheit seiner Lebensweise und seines Auftretens, zu repräsentiren wußte. Er war aber nicht nur ein Herrscher vermöge seines Temperaments, sondern auch vermöge seines Geistes und insbesondere vermöge seines bedeutenden Organisationstalentes und seiner rastlosen geordneten Thätigkeit. Man muß die Ordnung und Sauberkeit gesehen haben, welche in Hofwyl in allen Stücken und an allen Orten herrschte, in den Ställen sowohl wie in dem Salon des „Stifters"; man muß wissen, wie wohlberechnet alles ineinandergriff, wie die verschiedenen Anstalten einander unterstützten, wie die verschiedenen Kräfte ausgebeutet wurden, wie die zahlreichen Mitglieder der Fellenberg'schen Familie selbst nach den verschiedensten Richtungen hin den Zwecken der Anstalt dienstbar waren, wie dann der „Stifter" selbst über allem waltete, frühe auf, überall gegenwärtig, bald zu Fuß, bald zu Pferd, alles überwachend, auf den Gang der Politik eben so aufmerksam, wie auf die kleinen Verhältnisse seiner Schulen oder seines Viehstandes, in zahlreichem brieflichem Verkehr stehend mit den ausgezeichnetsten Männern und von nicht minder zahlreichen Besuchen des In- und Auslandes beehrt. Gewiß, wenn man auch durch manches in Hofwyl erinnert wurde, daß man hier eher in einer τυραννίς*) im bessern Sinn des Worts als in einer Republik lebe, man konnte nicht umhin, den Geist des Mannes zu bewundern, der diese Schöpfung ins Leben gerufen, organisirt und hernach fast ein halbes Jahrhundert lang mit Thatkraft und Einsicht geleitet hat.

Man sollte meinen, Pestalozzi hätte sich sollen in eine solche Natur finden können. Allein bei genauerer Betrachtung der Sache wird man sich vom Gegentheil überzeugen. Pestalozzi war in Betreff der pädagogischen Befähigung Fellenberg weit überlegen. Fellenberg hat seine mangelhafte Anlage zum praktischen Lehrer, obgleich oder eigentlich weil er Vorträge hielt über Theorie der Landwirthschaft, documentirt. Es fehlte ihm das für einen erfolgreichen Unterricht nothwendigste Erfordernis, die Fähigkeit aus sich herauszutreten und in die Anschauungen und Vorstellungen anderer einzugehen. Es fehlte ihm ferner an speciellen und positiven Kenntnissen in den Schulwissenschaften. In beiderlei Hinsicht war ihm Pestalozzi weit überlegen, wie denn die Verbesserung der Methodik, welche gebaut ist einmal auf die Kenntnis des jugendlichen Geistes sodann auf das Verständnis des Lehrstoffs, als ein Hauptverdienst Pestalozzi's bezeichnet werden muß. Fellenberg's hochstrebendem Geiste schienen diese Dinge klein, Pestalozzi's feinfühlendem Sinne erschienen sie sehr wichtig. Es läßt sich denken, daß auch hierin Fellenberg ordnen und befehlen wollte, ebenso aber auch, daß Pestalozzi hierin sich nicht unterordnen konnte. In anderer Beziehung kehrte sich das Verhältnis um. Pestalozzi war ein Mann, der sich gehen ließ, im Aeußern höchst unscheinbar, fast dissolut, in ewiger pecuniärer Bedrängnis, er wollte sich in keine feste Ordnung fügen, weil ihm dies alles zu kleinlich schien. Fellenberg war keineswegs karg — er konnte splendid sein und die großartigsten Opfer bringen — aber sparsam, berechnend, streng geordnet, immer bei Kasse, weil ihm die Sorge für diese Dinge wichtig schien. Fellenberg hatte auch für die Zeit ihrer Vereinigung die ökonomische Leitung zu übernehmen sich verbindlich gemacht. Hierin nun sich unterzuordnen war Pestalozzi nicht möglich. Wenn es ihm schwer war gegen seine Natur anzukämpfen, so wurde die Schwierigkeit erhöht durch die herben Formen, in welche Fellenberg seine ökonomischen Anordnungen kleidete, Formen, deren sich zu entschlagen Fellenbergs Natur ebenso sauer eingieng, als der Pestalozzi's, sie zu tragen. **)

*) Fellenberg that sich häufig, besonders gegenüber von Angehörigen monarchischer Staaten etwas darauf zu gute, daß er „ein Republikaner" sei. Nichts desto weniger nahm er keinen Anstand, dem Lehrerconvent einmal zu wissen zu thun, daß er „keine Landstände" brauche.

**) Fellenberg, von welchem Referent niemals ein bitteres Wort über Pestalozzi gehört, der

Pestalozzi war eine kindliche Natur, naiv, gemüthlich, voll Vertrauen und Liebe zu den Menschen, aber auch leicht verletzt und zurückgestoßen, wenn sein Vertrauen getäuscht war, schwer wieder zurechte zu bringen, und wie er selbst allen Menschen mit Wohlwollen zuvorkam, so wollte er auch selbst nicht rauh angelassen sein. Ein solcher Charakter konnte nicht wohl in die Länge sich vertragen mit einem Manne wie Fellenberg, der, obwohl er in dem einen Puncte der Volkserziehung mit Pestalozzi schwärmte, doch sonst fast in allem ihm ganz unähnlich war; ein Mann der Vorsicht, der Berechnung, des praktischen Verstandes, voll Energie und Consequenz verkehrte er mit Menschen stets im Andenken an die Zwecke, zu welchen er sie brauchen konnte und ließ bald diplomatische Feinheit spielen, bald gieng er mit Schärfe und Heftigkeit zu Werke. Sollten beide zusammengehen, so lag es im Interesse der Sache, daß derjenige, der von Natur darauf angelegt war, auch den Ton angab. Dies war Fellenberg. Pestalozzi aber, wiewohl keineswegs unfügsam, fühlte sich von Fellenberg abgestoßen. Er wollte sich Fellenberg nicht nur nicht unterordnen, sondern wollte nicht mit ihm zusammen gehen. Wir glauben übrigens, wiewohl wir zugestehen, daß Pestalozzi ein reicherer und edlerer Geist war als Fellenberg, daß Pestalozzi von Fellenberg weniger einseitig und billiger beurtheilt wurde, als Fellenberg von Pestalozzi. Dies mag über das Verhältnis beider Männer genügen.

Wenn aber von der Armenschule in Hofwyl die Rede ist, so muß vor allem der Name des Mannes genannt werden, welchen ausgewählt zu haben Fellenbergs Ruhm ist, welchem aber die Schule selbst den größten Theil ihres Ruhmes verdankt; wir meinen Wehrli. Dieser schlichte und einfache Mann, der keine höhere Bildung genossen, vereinigte in einem seltenen Maße die Eigenschaften in sich, welche der Hausvater und Lehrer einer Armenschule haben soll. Kenntnisreich und von ausgezeichnetem Lehrgeschick, dabei sich weise beschränkend auf den Kreis seiner Anstalt, erfahren in allen landwirthschaftlichen Geschäften, das ganze Leben der Zöglinge vom frühen Morgen bis zum späten Abend theilend, mit den Bedürfnissen der Einzelnen und der Anstalt aufs genaueste bekannt, ruhig und doch immer eifrig, rastlos thätig und nie erschöpft war er, Fellenbergs geistige Kraft und Ueberlegenheit anerkennend, ein treffliches Werkzeug für Fellenbergs Zwecke, welcher ihm wiederum großes Vertrauen schenkte und ihm in seinem Kreise freien Spielraum ließ. Referent erinnert sich wenige Menschen kennen gelernt zu haben, welche er so ganz an ihrer Stelle gefunden hätte wie Wehrli. Mit seinem Eintritt im J. 1810 hob sich die Schule, welche bis dahin im Kampfe mit mancherlei Schwierigkeiten nicht recht hatte gedeihen wollen, zu jener anerkannten Musterhaftigkeit, durch welche sie die Mutter zahlreicher Töchteranstalten in und außer Europa, Hofwyl aber mitten in sehr unruhigen und kriegerischen Zeiten ein Gegenstand gespanntester Aufmerksamkeit, eine Art Wallfahrtsort für alle diejenigen geworden ist, welche sich für das Wohl der Menschheit, besonders der niederen Volksclassen und für die Lösung der schwersten socialen Probleme interessiren (vgl. d. Art. Wehrlianstalten). Daß er auch in selbständiger Stellung sich zu bewegen wußte, hat er später als vieljähriger Vorstand der Thurgauer Normalschule bewiesen, wohin er im J. 1834 berufen wurde.

Indessen waren es nicht allein die Verhältnisse der niederen Volksclassen, welche Fellenberg ins Auge faßte. Im J. 1807 wurde zur Bildung rationeller Landwirthe ein höheres landwirthschaftliches Institut gegründet, welches einer großen Frequenz sich erfreute und

aber mit einem Bedauern sich über Pestalozzi's Schwachheiten äußerte, welches aus einem nicht ganz berechtigten Bewußtsein der Ueberlegenheit zu fließen schien, wie sie Praktikern gegenüber von unbeholfenen Theoretikern öfters eigen ist, erzählte manche Anekdoten über die ungeordnete Haushaltung, die Pestalozzi führte, so unter anderem, Pestalozzi habe die üble Gewohnheit gehabt, tief in die Nacht hinein bei brennendem Licht im Bette zu lesen, sei auch wohl eingeschlafen, ohne das Licht zu löschen. Fellenberg nun habe die Anordnung getroffen, daß Pestalozzi zum Schlafengehen nur ganz kurze Lichtrestchen zur Verfügung gestellt wurden. Darüber sei es zu heftigen Auftritten gekommen. Man sieht, wie unbillig und doch fast wie nöthig diese Bevormundung war.

von dem aus die meisten landwirthschaftlichen Anstalten Europa's sich gebildet haben; großartige landwirthschaftliche Volksfeste, landwirthschaftliche Vereine lehnten sich an diese Anstalt an und gaben weithin Impulse zur Nachahmung. — Zum Glanz Hofwyl's trug nicht wenig bei die im J. 1808 errichtete Erziehungs- und Bildungsanstalt für Söhne höherer Stände, von Fellenberg vorzugsweise die wissenschaftliche Anstalt genannt, für welche später ein eigener Erziehungspallast — das große Haus — erbaut wurde. Die Anstalt war zuerst bis etwa zum Anfang des dritten Jahrzehntes dieses Jahrhunderts vornehmlich besucht von Söhnen des hohen Adels von ganz Europa und regierender Häuser, z. B. von Württemberg, Sachsen-Hildburghausen, Weimar, Mecklenburg, Sardinien. Später änderte sich dies und es fanden sich besonders Söhne aus reichen industriellen Familien, man kann sagen aus allen Theilen der Erde hier ein. Noch im Anfang des vierten Jahrzehntes dieses Jahrhunderts traf man hier Nord- und Südamerikaner, Portugiesen, Spanier, Franzosen, Italiener, besonders viele Engländer, Schweizer, am wenigsten Deutsche, wogegen die Lehrerschaft vorzugsweise aus Deutschen und Schweizern zusammengesetzt war. Zu der genannten Zeit belief sich die Zahl der Zöglinge dieses Institutes auf mehr als hundert. Die wissenschaftlichen und pädagogischen Verdienste dieser so renommirten Anstalt, an welcher Referent selbst 2½ Jahre Lehrer gewesen, sind wohl nicht hoch anzuschlagen. Dieselbe litt an zweierlei Gebrechen, welche Privatanstalten anzuhängen pflegen, dem zu häufigen Wechsel der Lehrer und dem ungeregelten Ab- und Zugehen der Schüler. Die nachtheiligen Folgen dieser beiden Uebelstände für Disciplin und wissenschaftliche Fortschritte liegen am Tage. Sie äußerten sich in Hofwyl in offenen Emeuten, gegen Lehrer sowohl als auch gegen die Anstalt und insbesondere den Vorsteher gerichtet, sowie in den gegenüber von wohleingerichteten öffentlichen Anstalten sehr untergeordneten wissenschaftlichen Resultaten. Um wirkliche solide Fortschritte war es den Schülern und Eltern meist nicht zu thun. Viele sollten deutsch oder französisch oder englisch oder alle 3 Sprachen erlernen, um sich nothdürftig verständlich machen zu können, andere moralisch sehr herabgekommene Subjecte sollten gebessert werden, wieder andere mitnehmen, was mitzunehmen war, viele wurden spät oder zur Unzeit hergebracht, andere wenn sie im besten Zug waren, abgerufen. Hiebei soll nicht geleugnet werden, daß Gelegenheit vorhanden war, sich die vielseitigsten Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Reiten, Tanzen, Fechten, Exerciren, zahlreiche gymnastische Uebungen und Spiele, Tischler-, Papparbeiten, Musik, Zeichnen und Malen wechselten in bunter Reihe mit den ernsteren Studien. Es fanden sich viele tüchtige, kenntnisreiche und begabte Lehrer, die Bibliothek, Apparate, Lehrmittel aller Art waren in guter Verfassung, manche Lehrer konnten sich länger halten und es ist gewiß bei manchen Schülern hier ein guter Grund gelegt worden; besonders solche, welche eine längere Anzahl von Jahren in geordnetem Stufengang die Anstalt besuchen konnten, sind mit einer tüchtigen Bildung von da weggegangen. Manchmal hat auch Fellenberg bei fähigen Zöglingen die rein utilitarischen Tendenzen der Eltern durch ganz eigenmächtige Anordnungen in Betreff des Bildungsgangs der Jungen durchkreuzt, wie denn Referent ein Beispiel bekannt ist, daß Knaben aus Newyork, die nur deutsch und spanisch lernen sollten, auch ohne weiteres in die griechischen und lateinischen Lectionen geschickt wurden. Aber die Ueberzeugung steht uns fest, daß eine wohl eingerichtete und wohl besetzte öffentliche Schule auch bei viel beschränkteren Mitteln in ihrem geordneten Unterrichtsgang viel mehr wahre Bildung des Geistes und Herzens gewährt, als jene glänzende Anstalt der Mehrzahl ihrer Zöglinge gewähren konnte. Fellenberg's Gegner haben ihn beschuldigt, diese „wissenschaftliche" Anstalt, welche allerdings in den zwei Decennien ihrer Blüte schöne Summen abwerfen mußte, *) ganz vom finanziellen Standpunct aus behandelt und theilweise zur

*) Die ordentliche Pension belief sich zwar nur auf 50 Louisd'ors, steigerte sich aber bei Einrechnung außerordentlicher Lectionen und in Folge der Lieferung aller Bedürfnisse, welche von der Anstalt beschafft wurden, besonders bei Zöglingen, deren Heimat sehr entlegen war, auf das Doppelte und noch weit höher.

Deckung der in der Armenschule oder im übrigen Betrieb entstandenen Mindereinnahmen benutzt zu haben. Das Letztere mag wohl richtig sein, auch mußte die ruhmredige Art, womit seine Anstalten durch ungeschickte Freunde oder durch besoldete Schreiber im In- und Ausland angepriesen wurden, den Verdacht der Unlauterkeit hervorrufen. Indessen thut man Fellenberg gewiß Unrecht, wenn man die Schöpfung der Anstalt im J. 1808 als eine Speculation betrachtet; sie war das Product einer Idee und gehörte als nothwendiges Glied in den ganzen Organismus der verschiedenen Institute, welche er planmäßig zum Heil und zur „Versittlichung des Menschengeschlechtes" in Hofwyl stiftete.

Von diesen Instituten sind noch zu nennen eine weibliche Erziehungsanstalt unter der Leitung der Gattin und Töchter Fellenbergs, welche fast in keinem Zusammenhang mit den übrigen Anstalten in klösterlicher Abgeschiedenheit eine ziemliche Reihe von Jahren hindurch bestand. Von den Erfolgen dieser Anstalt, welche wie der Augenschein lehrte ebenfalls mehr eine Armenanstalt war, ist nicht vieles ins Publicum gedrungen. — Im J. 1830 wurde eine Mittel- oder Realschule (Bildungsschule für die mittleren Stände) gegründet, um die zwischen der Schule für die Armen und der für die Reichen bestehende Lücke auszufüllen. Auch diese Anstalt erfreute sich eines starken Besuches und blühte bis zum Tode des „Stifters." — Zur Vervollständigung des Ganzen kam noch eine von Fellenberg in seinen letzten Jahren gegründete und mit besonderer Liebe ausgestattete Kleinkinderschule. — So wie nun die Armenschule, welche in ihrer eigenen Mitte Lehrer für ihre Bedürfnisse zunächst heranzog, die dann aber auch weiter verwendet wurden, einen Beitrag zur Heranziehung tüchtiger Lehrer gab, so wirkte Fellenberg für diesen Zweck, um nicht erst das Heranwachsen eines besseren Geschlechts von Lehrern abwarten zu müßen, auf beschleunigendem Wege durch Abhaltung von Normalcursen für Schullehrer, wozu die Sommerzeit, in welcher damals in der Schweiz noch die Schule meist stille stand, benutzt wurde. Solche Curse ließ er schon im Jahr 1808 mit einer Anzahl von Lehrern aus der ganzen Schweiz abhalten. Allein man fand die Fortsetzung derselben von Seiten der Regierung bedenklich, weil dadurch einem Privatmann allzu großer Einfluß auf das Volk gestattet werde. Im Jahre 1833 erneuerten sich diese Curse in Hofwyl und zwar auf Anordnung der Regierung. Gegen diese Curse und deren — nach Fellenbergs Urtheil — unfähigen Director erhob nun Fellenberg eine heftige Fehde, welche nicht bloß in öffentlichen Blättern und Brochüren unter allerlei Namen geführt wurde, sondern auch die Folge hatte, daß nun Fellenberg auf seine Kosten ebenfalls Bildungscurse für 100 Volksschullehrer in Hofwyl — in Rivalität mit den Regierungscursen — abhalten ließ und dabei mit fürstlicher Munificenz den Schullehrern Dach und Fach, Kost und Unterricht unentgeltlich gewährte. Die Erfolge der Fellenbergischen Curse sollen die der Staatsanstalten übertroffen haben, wobei Fellenberg natürlich nicht nur seine vieljährige Erfahrung, sein organisirendes Geschick, die Begeisterung, die unter einem Theil des Schulstandes für ihn herrschte, zu Statten kam, sondern auch der Reichthum an versuchten und bewährten Lehrkräften, die er von seinen übrigen Anstalten für diesen Zweck benutzen konnte. — Diese Fehde, welche in den Jahren 18³³/₃₄ die Bernische Presse vielfach beschäftigte, ist von Fellenberg, der sich durch die Anordnungen der Regierung ungebührlich zurückgesetzt hielt, mit Gereiztheit und nicht immer mit ehrlichen Waffen geführt worden, wie denn überhaupt Fellenbergs Wirken in der Zeit, nachdem mit der liberalen Partei im Jahr 1831 seine politischen Grundsätze ans Ruder gekommen waren, keineswegs mehr den wohlthuenden Eindruck macht, wie seine Thätigkeit in den Jahren, da er zu der Classe der Unterdrückten und Verfolgten sich rechnete. Seine Theilnahme an dem Treiben der politischen Parteien lenkte ihn unwillkürlich ab von seinem pädagogischen Wirken, der Stifter von Hofwyl wurde ein politischer Parteigänger und bemühte sich oft durch zweideutige Mittel um die Gunst des Volkes. Seine zahlreichen Gegner aber beuteten den Widerspruch seines Wesens gehörig aus, der darin lag, daß er, von Natur ein absoluter Herrscher und in der That der absolute Regent von Hofwyl, in politischen Dingen die Rolle des Radicalen spielte. Sie deuteten ihm

seine wiederholten Anträge, der Staat solle seine Anstalten käuflich übernehmen und fortführen, als Ausflüße der Speculation und des Eigennutzes. Auch fiel die kurze Probe, die er als erwählter Landamman der Republik Bern im Winter 18³³/₃₄ ablegte, nicht zu seinen Gunsten aus. Leidenschaftlich, des Widerspruchs nicht gewohnt, unfähig sich auf einen fremden Standpunct zu versetzen, in seinen Reden leicht polternd und sich überstürzend eignete er sich zu nichts weniger als zum Vorsitzenden einer parlamentarischen Versammlung und zum Leiter parlamentarischer Debatten. Uebrigens behielt Fellenberg bis zu seiner letzten kurzen Krankheit, welche den 21. November 1844 im 74. Lebensjahre seinen Tod herbeiführte, seine geistige Kraft und rastlose Thätigkeit so wie seine körperliche Rüstigkeit vollkommen bei. Bis in seine letzten Tage verfolgte er unermüdlich seine Zwecke und entwarf neue Plane, wie er auch immer noch mit starker Stimme seine Befehle ertheilte, gemessen und kräftig einher schritt und aufrecht und fest zu Pferde saß. Er war von mittlerer Größe, kräftig aber etwas hager gebaut. Seine hohe Stirne, seine Adlernase, sein feiner Mund gaben ihm ein interessantes Profil. In der Unterhaltung mit ihm fühlte man sich unwillkürlich befangen. Das Deutsche sprach er rein mit stark schweizerischem Accent, gegen Untergeordnete bediente er sich stets des Berner Dialects. Das Französische war ihm schriftlich und mündlich ganz geläufig. Seine Kleidung war die der Zöglinge der wissenschaftlichen Anstalt, welche auch Wehrli trug, ein mittelblauer Rock mit gleichfarbiger langer Hose.

Fellenbergs Verdienste liegen freilich nicht auf dem Gebiete der Politik; sie liegen auf dem Gebiete der Landwirthschaft und womit wir es hier zu thun haben, der Pädagogik. Nicht als wäre er selbst ein großer Pädagoge gewesen, oder als hätte er neue pädagogische Ideen in Umlauf gesetzt. Die Ideen waren gegeben. Fellenberg hat sie ins Leben eingeführt; sein Verdienst ist, daß er der „Stifter von Hofwyl" war, wie er sich gerne nannte, in Hofwyl ein pädagogisches Gemeinwesen gründete von einer Ausdehnung, einem Ruf und einer Bedeutung, wie die Geschichte kein anderes Beispiel ihm an die Seite stellen kann. Das den geistigen Bestrebungen der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zu Grunde liegende Bewußtsein von den ungeheuern Fortschritten des menschlichen Geistes, von der hohen Vollkommenheit und Fürtrefflichkeit der menschlichen Natur mußte bei der Anschauung der tiefen Verkommenheit und Verwahrlosung der niederen Volksclassen und der sittlichen Entartung der höchsten Kreise der Gesellschaft in edleren Naturen die Idee hervorrufen, diesem Verderben auf dem Wege der Belehrung und Erziehung (vgl. d. Art. Aufklärung) und durch Zurückgehen auf die angeblich unverdorbene Natur des Menschen (Rousseau) abzuhelfen, und wo dieses ideale Streben noch durch ein feuriges Temperament und einen kräftigen Willen unterstützt wurde, da legte man rasch Hand ans Werk und suchte sogar durch beschleunigte Hülfsleistung dem Verderben zu steuern. In diesen Bemerkungen liegt der Schlüssel zu Fellenberg's pädagogischer Thätigkeit. Es war einem späteren weniger begeisterten aber tiefer in sich selbst blickenden Zeitalter vorbehalten, das Einseitige auszugleichen, welches in dieser keineswegs unchristlichen, noch weniger irreligiösen Richtung lag. Fellenbergs Christenthum war allerdings ein anderes als das unserer Tage. Er theilte die rationalistischen Anschauungen seiner Zeit, worin übrigens einzelne hervorragende, für den Gang der Erziehung einflußreiche Glieder seiner Familie von ihm abwichen; aber der Geist seiner Erziehung wollte ein christlich religiöser sein. Die Uebungen christlicher Frömmigkeit waren ihm theuer und wurden ernst und strenge im engern und weiteren Kreise der Familie Hofwyl beobachtet. Es war ihm von höchstem Werth, Männern von entschieden christlicher Gesinnung, mochte ihre Dogmatik auch von der seinigen weit abweichen, die Seelsorge an seinen Instituten anzuvertrauen. In unseren Tagen weiß man, daß auch in der Pädagogik der eine Satz von dem Ebenbilde Gottes in dem Menschen von dem andern nicht getrennt werden darf, welcher die Unzulänglichkeit, die Sünde und das daraus hervorgehende Verderben des menschlichen Wesens behauptet. Wenn die Pädagogik unserer Tage den letzteren

Satz mit dem ersteren in Verbindung setzt und auf dem Grunde einer Verinnerlichung des Menschen und einer aufrichtigen Auseinandersetzung mit dem heiligen und gerechten Gott durch die Versicherung der göttlichen Gnade und des Friedens mit Gott in Christo die „Verchristlichung, Versittlichung, Vermenschlichung des Geschlechts" *) herbeiführen will, ist sie in das Wesen der christlichen Psychologie tiefer eingedrungen und hat sich einen höheren Anspruch auf den Namen einer „christlichen Pädagogik" erworben. Aber auch bei dieser Auffassung liegt die Gefahr nahe, durch Zurückstellung des anderen Momentes, das in der Gottähnlichkeit der menschlichen Natur liegt, in Einseitigkeit zu verfallen. (Vgl. Niese, das christl. Gymnasium. Naumb. 1855. S. 31 und 38).

Hirzel.

Fénélon (François de Salignac de la Mothe Fénélon), neben Bossuet der hervorragendste Repräsentant der französischen Kirche im Zeitalter Ludwigs XIV., hat auch durch seine pädagogische Thätigkeit Anspruch auf bleibende Anerkennung sich erworben und zumal als Prinzenerzieher in so ausgezeichneter Weise gewirkt, daß kaum ein anderer, der in ähnlicher Stellung gestanden, mit ihm verglichen werden kann. Durch umfassende Studien zur Lösung seiner Aufgabe trefflich vorbereitet, brachte er dazu auch die klare, weitschauende Besonnenheit eines Staatsmanns und die in jeglicher Probe bestehende Liebe eines Vaters. Im Bewußtsein, daß die Zukunft Frankreichs zu einem guten Theile mit der Leitung dreier Fürstensöhne in seine Hand gelegt sei, widmete er seinem Berufe alle Mittel seines reichen Geistes, alle Kraft seines tiefen Gemüths, alles, was ein immer erneutes Nachdenken und die vielseitigste Erfahrung ihm darbot. Und so waren denn auch die Ergebnisse seines Wirkens, wenigstens nach einer Seite hin, wahrhaft überraschende, und was er, um diese Ergebnisse herbeizuführen, gearbeitet hat, das ist, wie anspruchslos es immer erscheinen mag, schon darum eingehender Beachtung werth, sicherlich aber auch von Wichtigkeit für die Kenntnis der Bildungsverhältnisse seiner ganzen Zeit. — Wir vergegenwärtigen uns hier diese Thätigkeit in kurzen Umrissen und lassen dabei das auf seine kirchliche Stellung und seine theologischen Kämpfe Bezügliche seitwärts liegen.

Fénélon gehörte einem alten Geschlechte Südfrankreichs an und war den 6. August 1651 auf dem Schlosse Fénélon in Perigord geboren. Der einsichtsvolle Vater erzog den spätgeborenen Sohn, der anfangs schwächlich war, aber bald glänzende Anlagen entwickelte, mit höchster Sorgfalt und hatte die Freude, den ungemein empfänglichen und doch zugleich merkwürdig besonnenen Knaben die raschesten Fortschritte machen zu sehen. Im Alter von zwölf Jahren verstand derselbe schon ziemlich gut griechisch, sprach er das Lateinische mit Leichtigkeit, hatte er eine Reihe der solcher Frühreife zugänglichen Auctoren durchgearbeitet. Für den geistlichen Stand bestimmt studirte er dann einige Jahre auf der Universität Cahors, worauf er in das Haus seines Oheims, des Marquis Anton von Fénélon, nach Paris kam. Der 18jährige Jüngling fand hier sogleich als Prediger den ermunterndsten Beifall; aber willig folgte er dem weisen Rathe des Oheims und zog sich aus dem bethörenden Lärm der Welt in das Priesterseminar St. Sulpice zurück, wo er nun fünf Jahre für die klerikale Laufbahn sich vorbereitete. Zum Priester geweiht kehrte er zu öffentlichem Wirken zurück und widmete sich zunächst der Seelenpflege der Armen und Kranken. Dann stellte ihn der Erzbischof von Paris Harlay an die Spitze eines aus jungen Damen der höchsten Kreise gebildeten Vereins, der sich die katholische Unterweisung protestantischer Mädchen zur Aufgabe gemacht hatte. Er blieb zehn Jahre in dieser Stellung, für Lehrerinnen und Schülerinnen ein mild ausgleichender Berather, ein väterlicher Freund und Führer. Seine oft gedruckte, wiederholt auch in deutscher Sprache erschienene Schrift de l'éducation des filles war eine Frucht dieser Wirksamkeit. Die Schrift hat ihre Mängel und Lücken; aber sie ist voll feiner und wahrer Beobachtungen über das kindliche Leben, voll wirksamer Vorschriften für Bildung

*) Fellenberg'sche Ausdrücke.

des Geistes und Herzens und als einer der ersten Versuche, die Aufgaben und Eigenthümlichkeiten der weiblichen Erziehung im Zusammenhange darzustellen, immerhin als eine bedeutende Leistung zu schätzen. Als nun Ludwig XIV, fort und fort auf die Bekehrung der Protestanten seines Königreichs bedacht, für die Mission in Poitou Fénélon ersehen hatte, war allen, die ihn kannten, klar, daß niemand mit den zu solcher Wirksamkeit erforderlichen Kenntnissen so viel Kraft der Liebe, so feinen und sichern Takt vereinige als eben er, wie er denn auch gerade als Superior der Nouvelles Catholiques in der entsprechendsten Weise für jene Mission sich hatte vorbereiten können. Aber er kam in eine überaus schwierige Wirksamkeit. Die protestantische Bevölkerung im Sprengel von La Rochelle, welche Fénélon, in Verbindung mit dem Abbé von Langeron, seinem Herzensfreunde, und dem später zu großem Ruhme gelangten Fleury, bekehren sollte, war fest und entschieden in ihrem Bekenntnis und, durch eine Reihe harter Maßregeln verbittert, selbst den Belehrungen und Bitten eines Fénélon wenig zugänglich. Wie er seine Aufgabe anfaßte, zeigt sein damals entstandenes Buch Sur le ministère des pasteurs. Nach Paris zurückgekehrt empfahl er dem Könige den Protestanten gegenüber Schonung und Geduld und trat dann wieder in seine anspruchslose Wirksamkeit bei den Nouvelles Catholiques ein. Ein schon gereifter Mann, schien er von den Bahnen des Ehrgeizes fern bleiben zu wollen.

Als aber jetzt den drei Söhnen des Dauphin, den Herzogen von Bourgogne, von Anjou und von Berry, Erzieher gegeben werden sollten, konnte Fénélon doch nicht übersehen werden. Er hatte seine Schrift über die Erziehung der Mädchen für die Herzogin von Beauvilliers geschrieben, die ihre Kinder mit der treuesten Sorgfalt und wahrhaft christlichem Ernste erzog, und der Gemahl der trefflichen Frau, den der königliche Großvater zum Gouverneur der Prinzen bestellt hatte, erbat sich vor allen Fénélon zur Unterweisung derselben. Die Bedenken derjenigen, welche in ihm einen verkappten Jansenisten zu erkennen glaubten, schlug Bossuet nieder; in weiten Kreisen aber war die Freude groß über Fénélons Erwählung und die Akademie von Angers machte sie zum Gegenstande einer Preisaufgabe.

In der That sahen sich ausgezeichnete Männer zu dem bedeutsamen Werke verbunden. Der Herzog von Beauvilliers war ein durchaus gediegener Charakter, von exemplarischer Frömmigkeit und unwandelbarer Pflichttreue, der seine Mitarbeiter — es waren nächst Fénélon die Abbés de Langeron, Fleury und de Beaumont und der als Beichtvater der Prinzen hinzugetretene Jesuit de Valois — fort und fort auch in glücklicher Eintracht verbunden hielt und indem er die oberste Leitung mit sicherem Takte führte, doch die Einzelnen nach ihrer Individualität auch freier sich bewegen ließ. Fénélon besaß sein volles Vertrauen und wurde bald die Seele der eigentlichen Erziehungsthätigkeit, der er nun auch, unbewegt unter den rasch wechselnden Zerstreuungen und Aufregungen des Hoflebens, alle seine Kraft und Liebe zuwandte.

Die zunächst vorliegende Aufgabe war sehr schwierig. Der älteste der drei Prinzen, der Herzog Ludwig von Bourgogne, hatte, als Fénélon sein Führer wurde (September 1689), sein siebentes Lebensjahr vollendet. Mit reichen Fähigkeiten ausgestattet, war er doch auch von einer oft bis zum Jähzorn sich verlierenden Heftigkeit, die dann rasch wieder von einem durch das Bewußtsein seiner fürstlichen Stellung gehaltenen Trotze abgelöst wurde; empfänglich für alles Gute war er doch stets in Gefahr, das Edelste einer flüchtigen Laune zu opfern; die Festigkeit anderer reizte ihn, ihre Nachgiebigkeit nährte seinen Stolz; bei ungeschickter Leitung konnte er in unheilvolle Richtungen gerathen und zu voller Bösartigkeit ausarten. Um so größer war Fénélons Verdienst. Er hatte sogleich erkannt, daß er das Herz seines Zöglings gewinnen müße, bevor er an die Bildung seines Geistes denken könne, und er gewann es, indem er mit einer ruhig vorwärtsschreitenden, jeden günstigen Moment taktvoll benützenden Geduld die unendliche Beweglichkeit des Knaben zum Stehen brachte, die leidenschaftlichen Aufwallungen als niedrig und verderblich fühlen ließ und mehr und mehr dem kleinen

stolzen Herzen das Bedürfnis nahe legte, mit allem Wollen und Thun dem Herrn aller Herren gegenüber sich zu denken, vor welchem menschliche Größe und Herrlichkeit ein Nichts ist und nur ein demüthiges, nach Lauterkeit und Treue ringendes Gemüth bestehen kann. Dabei wußte Fénélon natürlich eine Fülle trefflicher Belehrungen in den mannigfachsten Formen anzubringen: leichte Erzählungen, einfache Allegorieen, muntere Dialoge; Mythologie und Geschichte, die Schriften der Dichter, der Redner, der Philosophen wurden für diesen Zweck ausgebeutet, und wenn man die lange Reihe von Erzählungen, Fabeln und Gesprächen, welche Fénélon für seinen Zögling niedergeschrieben hat, überblickt, so erkennt man alsbald, mit welcher Sorgfalt, mit welchem Fleiß er sein Werk trieb, mit welcher Feinheit und Klarheit er alles Einzelne für die besondere Aufgabe zurecht zu legen wußte. Dabei verstand er es auch, mit seinen Mittheilungen noch besondere Exercitien zu verbinden: er ließ das Mitgetheilte vom Prinzen bald übersetzen, bald mündlich wiedergeben, in mancherlei Weise nachbilden und damit um so fester aneignen. Aber er war doch wenig geneigt, die intellectuelle Entwicklung des Knaben durch besondere Reizmittel zu beschleunigen, was bei einem so begabten, so außerordentlich lebendigen Geiste leicht zu der schlimmsten Ueberreizung hätte führen können; allein indem er dem empfänglichen Zöglinge in besonnener Auswahl und angemessener Reihenfolge, auch bei Gesprächen, bei Spielen, bei Tafel, auf Spaziergängen die anmuthigsten Gegenstände vor das Auge führte, fesselte er immer sicherer seine Aufmerksamkeit, brachte er ihn zu zusammenhängendem Nachdenken, zu einer gewissen Stetigkeit im Verarbeiten des Aufgefaßten. Und so machte er es auch bei den ersten sprachlichen Uebungen. Der Knabe hatte bald große Freude am lateinischen Unterrichte, bei welchem Fénélon vor ihm zunächst aus den einfachsten Elementen die Sätze, bei Bearbeitung dieser die Regeln entstehen ließ, um ihn von da aus zur Beobachtung der Eigenthümlichkeiten des Lateinischen und des Französischen anzuleiten.

Unter solchen Uebungen entwickelten sich die Anlagen des Knaben mit großer Schnelligkeit: er faßte sehr leicht und hielt doch auch das Aufgefaßte sicher fest; sein Urtheil war treffend und fein, seine Phantasie lebendig und fruchtbar; dabei strebte er mit wachsendem Ernste in die Tiefe, aber zugleich mit wunderbarer Wißbegierde in die Weite. Anfangs gleichwie im Fluge auch Hohes ergreifend liebte er es bald, methodisch vorwärts zu gehen und machte dabei nur um so raschere Fortschritte. Auch sein Charakter befestigte sich immer mehr. Als indes an die Stelle übergroßer Lebhaftigkeit eine fast auffällige Schüchternheit trat, die wohl aus der Sorge vor Uebereilungen kam und allmählich in Abneigung vor öffentlichem Auftreten übergieng, war Fénélon wieder sorgsam bemüht, den Prinzen an freien Verkehr mit den Menschen zu gewöhnen. Das früher zuweilen heftig hervorbrechende Mitgefühl für anderer Leid wußte er zu edler Humanität zu verklären. Uebrigens war der Herzog später allezeit sehr geneigt, sich selbst scharf zu beobachten und harte Wahrheiten, die man ihm sagte, gelassen aufzunehmen. Besonders empfänglich erwies er sich für religiöse Unterweisung, aus der er bald auch starke Motive zur Abwehr des Bösen wie zur Kräftigung im Guten ableitete.

Es versteht sich von selbst, daß der Unterricht im weiteren Fortschreiten auch in die Geographie und Geschichte einführte und dabei wurde das Land, dessen Regent der Prinz einst werden sollte, besonders genau behandelt, obwohl es gerade hier an passenden Hülfsmitteln sehr fehlte. Allmählich erhob sich der Unterricht auch zu philosophischen Betrachtungen. Doch ließ sich hierbei Fénélon auf hohe Speculationen nicht ein; was er darbot, das sollte Zusammenhang in die schon erworbenen Kenntnisse bringen, an folgerichtiges Denken gewöhnen, ein freieres Ueberschauen der Gebiete des Wissens und des Lebens möglich machen, neue Bahnen und Ziele zeigen. Der Gang des Unterrichts scheint einen historischen Charakter gehabt zu haben. Es sollte dem Prinzen zum Bewußtsein kommen, wie die großen Verirrungen der alten Philosophen nicht eigentlich Verirrungen der Vernunft, sondern des über die von Gott gesetzten Schranken hinweg-

strebenden Stolzes gewesen sind, wie sie aber doch alle in großen Wahrheiten zusammengetroffen, obwohl freilich auch die edelsten dem sittlichen Leben nur schwache Stützen und Antriebe zu gewähren vermocht. Von hier aus war wieder ein Uebergang zu tieferer Würdigung des Christenthums leicht, und es scheint, daß der Prinz, zu größerer Selbstthätigkeit gelangt, bei aller Bereitwilligkeit, das von der Auctorität der Kirche ihm Vorgehaltene gelten zu lassen, doch auch schärfer eindringendes Verständnis verlangte, das Fénélon wohl besonders durch historisch-apologetische Darstellungen (vgl. die Briefe über verschiedene Gegenstände der Metaphysik und Religion) zu vermitteln strebte.

Indem er aber seinen Zögling, dessen Wahrheitssinn sich immer lebendiger entwickelte, zu diesen Höhen der Erkenntnis emporleitete, suchte er ihn auch auf dem Gebiete der schönen Künste heimisch zu machen. Er selbst hatte sich, namentlich im Verkehre mit dem Maler Mignard, der oft in Versailles sich aufhielt, tiefere Einsicht in die Grundgesetze der Kunst und über die eigenthümlichen Unterschiede der alten und der neuen Meister zu verschaffen gesucht, und wie er nun den Prinzen in die Welt des Schönen einzuführen wußte, das zeigen z. B. die beiden Todtengespräche, in denen er Poussin einmal mit Parrhasius, dann mit Leonardo da Vinci sich unterhalten läßt.

Von besonderem Interesse ist freilich immer die Art, wie er die classische Literatur studirt hatte und für den Unterricht benützte. Er kannte die griechische Literatur in ziemlicher Ausdehnung, und es ist bezeichnend für ihn, daß er an Homer das höchste Wohlgefallen fand und über ihn nur die Poesie des alten Testaments stellen mochte, während er, sehr im Widerspruche mit den Gelehrten seiner Zeit, Virgil weit hinter jenen zurücktreten ließ. Zu verwundern ist es dann nicht, daß er unter den Tragikern besondere Vorliebe für Sophokles hatte, dem er auch vor den gepriesenen Dramatikern seiner Zeit entschieden den Vorzug gab. Eben so erschien ihm die Beredtsamkeit seiner Zeit in großem Abstande von den Leistungen der alten Redner, und vor Demosthenes mußten ihm auch Bourdaloue, Bossuet und Massillon weichen. Den Historikern der Griechen scheint er mindere Theilnahme zugewendet zu haben. Unter den Lateinern schätzte er am meisten Cicero, und während er für die Schwächen seiner Reden ein scharfes Auge hatte, waren seine rhetorischen Schriften für ihn Gegenstand des fleißigsten Studiums. Virgil setzte er freilich unter Homer; aber die eigenthümlichen Vorzüge desselben erkannte er dabei lebhaft an, und so hatte er auch an Horaz seine Freude. Die römischen Historiker waren ihm genau bekannt. Aber wie ausgebreitet auch seine Bekanntschaft mit der classischen Literatur war, so wenig war er geneigt, im Unterrichte den Kreis dieser Studien planlos auszudehnen; ja er hat keinen Anstand genommen zu erklären, daß das classische Alterthum, obgleich es eine durch Jahrhunderte fortgehende Entwicklung darstelle, im Grunde doch nur wenige wahrhaft mustergültige Werke hervorgebracht habe. Uebrigens hatte er dies mit allen Kunstrichtern jener Zeiten gemein, daß er in den Classikern vorzugsweise ihre formalen Schönheiten aufsuchte, die reale Seite der Alterthumsstudien eher vernachläßigte; als die höchsten Vorzüge der Alten aber bezeichnete er ihre Jugendlichkeit, Naturwahrheit und Simplicität. Eben darum war ihm Homer so theuer, und vielleicht ist er unter den Neueren der Erste, dem die ganze Herrlichkeit homerischer Poesie aufgegangen und Gegenstand eines lebendigen Verständnisses geworden ist. Darum suchte er nun auch seinen fürstlichen Zögling dadurch, daß er diejenigen Gesänge der Odyssee, welche die Irrfahrten des Helden erzählen, für ihn in freiem Auszuge übersetzte, in diese Wunderwelt einzuführen. Wie eng mit diesen Bestrebungen der Telemach Fénélons zusammenhängt, braucht hier eben nur angedeutet zu werden. Von den römischen Historikern lernte der Prinz nach und nach Cäsar, Livius und Tacitus kennen, und es ist bezeichnend für den Schüler und für den Lehrer, daß der Erstere besonders an Tacitus sich erfreute, dessen Werke er später vollständig übersetzte. (Für das Einzelne hier fast überall Fénélons Dialogues sur l'éloquence zu vergleichen).

Der historische Unterricht der späteren Jahre war vorzugsweise eine umsichtig ge-

leitete Lectüre. Um die Entwicklung der Kirche genauer kennen zu lernen, las der Prinz nächst den historischen Büchern der heiligen Schrift ausgewählte Briefe von Cyprian, Ambrosius, Augustin und Hieronymus, Stücke von Prudentius und Paulinus; daran schloß sich die Beschäftigung mit Bossuet's Histoire des variations, woran indes auch das Lesen des Sleidan sich geschlossen hätte, wenn das Werk dieses protestantischen Historikers in französischer Uebersetzung zu haben gewesen wäre. Bei der Staatengeschichte blieb natürlich fortwährend die französische Geschichte für den Prinzen Hauptsache; aber er las nach und nach auch die Hauptwerke über die Geschichte der Niederlande, Deutschlands ꝛc. Mit der Lectüre traten mancherlei schriftliche Ausarbeitungen (Auszüge, chronologische Tabellen ꝛc.) in Verbindung. Für Realien hatte der Prinz das lebhafteste Interesse; es ist hieraus zu erklären, daß man mit ihm auch Cato's Buch vom Landbau, Columella, Hesiod's Werke und Tage, Xenophon's Oekonomicus las. Merkwürdig erscheint, daß er vom Studium der Physik fern gehalten wurde, weil zu besorgen war, er werde auf diesen Gegenstand mit Leidenschaft sich werfen und dann für das Wichtigere keinen Sinn mehr haben.

Die Entwicklung des jugendlichen Fürsten war in der erfreulichsten Weise gefördert, sein Gemüthsleben zum Troste für alle, die den launenhaften, unlenksamen Knaben gesehen hatten, wie umgewandelt worden, als Fénélon, durch Bossuets Eifersucht und Leidenschaft in unglückselige Streitigkeiten verwickelt und eines schwärmerischen Quietismus angeklagt, das Vertrauen des Königs verlor und Versailles verlassen mußte (August 1697). Einer königlichen Weisung gemäß begab er sich nach Cambray, auf dessen erzbischöflichen Stuhl Ludwigs Dankbarkeit zwei Jahre vorher ihn erhoben hatte. Wir haben hier weder die Kämpfe, welche die Katastrophe herbeiführten, eingehender zu besprechen, noch die segensreiche Wirksamkeit, welche Fénélon nun als Oberhirt eines weiten Sprengels entfaltete, oder die Hochherzigkeit, mit welcher er den kirchlichen Zwist zu Ende führte, zu schildern. Und auch in Bezug auf den Einfluß, den er nach der Trennung noch auf den geliebten Zögling ausübte, dürfen wir kurz sein. Zunächst schien ihm freilich jede Möglichkeit dazu abgeschnitten. Im Januar 1698 wurden auch seine Freunde, die Abbés de Beaumont und de Langeron in rauher Weise vom Hofe entfernt, und er selbst schien so tief in Ungnade gefallen zu sein, daß die Hofleute kaum seinen Namen auszusprechen wagten.

Das Erscheinen der Aventures de Télémaque, wider seinen Willen erfolgt, verschlimmerte dieses Verhältnis. Der Plan zu diesem Werke war früh entworfen, im wesentlichen wohl auch schon in den Jahren 1693 und 1694 ausgeführt worden; aber die Arbeit hatte doch mannigfache Unterbrechungen erfahren, und ihre Abrundung und Vollendung fällt erst in die Zeit, wo er unmittelbar auf seinen Zögling nicht mehr wirken konnte und nun um so mehr das Bedürfnis fühlte, wenigstens noch mittelbar die Bildung des Thronerben vollenden zu helfen. Ueber das Werk als Kunstwerk können die Ansichten auseinandergehen, wie es denn gleich anfangs sehr verschiedene Urtheile erfahren hat; allein darüber kann kein Streit sein, daß es für den Zweck, dem es dienen sollte, außerordentlich gut berechnet war. Fénélon wollte dem künftigen Könige von Frankreich zeigen, wie umfassend und schwierig die einst zu lösende Aufgabe sei und welcher Einsicht und Kraft er bedürfen werde, um durch die Gefahren seiner Bahn hindurchzukommen. Darum hat er ihm nun auch das Königthum von allen Seiten dargestellt, in glorreicher Entfaltung und in schimpflicher Entartung, in gesicherter Haltung und in bedenklichen Krisen, im Glanze großer Erfolge und im Jammer schlimmer Enttäuschungen; er hat erkennen lassen, wodurch ein Volksleben recht gedeiht, wie viel dabei die persönlichen Fehler des Regenten stören und verwirren, wie aber auch wieder Weisheit und Kraft desselben anregend und belebend, ordnend und fördernd, schirmend und versöhnend wirken können; er hat veranschaulicht, wie viel dabei der freien Thätigkeit des Volkes überlassen werden darf, welchen Nachtheil ungeschicktes Eingreifen in die gesunde Lebensbewegung desselben bringt, wie indes Fahrläßigkeit, die den rechten

Moment unbenützt läßt, unwiderbringliche Einbußen verschuldet, und wie jedenfalls durch weise Gesetze Großes sich gründen und halten läßt. Mit vieler Kunst sind die verschiedenen Gebiete der menschlichen Thätigkeit in belebten Bildern dem Leser vor Augen gestellt, sind über Landbau, Industrie und Handelsverkehr, Kunstthätigkeit, öffentliche Erziehung, völkerrechtliche Verhältnisse bedeutsame Lehren eingewebt. Zugleich wird deutlich gemacht, wie bald auch der weiseste König getäuscht, der gerechteste zu Unrecht und Härte verleitet werden kann, wie der Tyrann sich selbst einen Kerker baut und sein Mistrauen auch rings um ihn Mistrauen weckt, wie ein König für jedes Unrecht schwerer als andere Menschen büßen muß, zuweilen nach gemachten Fehlgriffen der besseren Einsicht nicht folgen kann, oft unter dem Joche unwürdiger Günstlinge vergeblich nach Befreiung seufzt, wie gerade die absoluten Herrscher die weniger mächtigen sind und die Größe der sie umstrahlenden Herrlichkeit der Größe ihrer Verantwortlichkeit bei weitem nicht gleicht. Dazu nun noch eine Fülle ganz allgemeiner Lehren für das Leben: über Besonnenheit und Ausdauer in der Gefahr, über Verschwiegenheit, über die Sophistereien der Leidenschaft, über die erlaubten Vergnügungen, über die Unterordnung jeder Neigung unter das Gebot der Pflicht ꝛc. — Es war eine grobe Verkennung Fénélons, wenn man in diesen Schilderungen eine hämische Satire auf Ludwig XIV und seine Regierung suchte, und völlig verkehrt ist das Bemühen gewesen, bis in das Einzelne die Beziehungen auf Menschen und Dinge jener Zeit auszuspähen (die erste Ausgabe mit so speciellen Ausdeutungen ist die von H. Ph. de Limiers, Amsterdam 1719, nach welcher dann ähnliche auch in Deutschland gemacht sind). Allerdings aber hatte Fénélon selbst unwillkürlich aus dem, was er gesehen und erlebt hatte, Züge in seine Darstellungen aufgenommen, und da er an eine Veröffentlichung seines Werkes nicht gedacht, unbedenklicher und entschiedener alles ausgesprochen, was seinem pädagogischen Zwecke zu dienen schien. Je größer nun damals in Frankreich und Europa das Misvergnügen über Ludwigs Herrschaft war und je seltener bis dahin eine Kritik derselben sich hatte versuchen lassen, desto willkommener war dieses Buch eines so ausgezeichneten Mannes, das allen Misstimmungen Recht zu geben und zu kühnerer Beurtheilung aufzumuntern schien. Gewiß hat das Werk auch die Neigung geweckt, aus dem Alterthume, bei welchem man bis dahin vorzugsweise Musterbilder für oratorische und poetische Darstellungen gesucht hatte, auch politische Ideale abzuleiten, an diesen dann die Zustände der Gegenwart zu messen und in der gerade hierdurch gesteigerten Unzufriedenheit die Helden und Lebensordnungen des Alterthums in um so hellerem Lichte zu sehen. Die in dieser Beziehung von Fénélon gegebenen Anregungen haben sich durch das ganze achtzehnte Jahrhundert fortgesetzt, das ja überhaupt die Alterthumsstudien besonders darum festhielt, weil er sie so kräftig empfohlen hatte. — Die Geschichte des Buchs, der zahlreichen Ausgaben, die dieser „Fürstenspiegel" erlebte, der Uebersetzungen, durch welche auch andere Völker das Buch sich aneigneten, der Nachbildungen, die es veranlaßte, würde Gegenstand einer sehr ausgedehnten Darstellung werden können, wie denn auch eine historische Betrachtung der rein pädagogischen Benützung desselben sehr lehrreich sein müßte. Die erste wahrhaft correcte und vollständige Ausgabe (in 24 Büchern) erschien erst nach des Verfassers Tode im Jahr 1717 und zeigte die Leichtfertigkeit der wider Fénélons Wollen durch unredliche Proceduren bewerkstelligten ersten Drucke. Aber diese hatten bereits einen erstaunlichen Erfolg gehabt und dem Verfasser die bewundernde Theilnahme des im spanischen Erbfolgekriege gegen Frankreich bewaffneten Europa zugewandt.

Während dieses Kriegs hat Fénélon für Frankreich doch die edelste Wirksamkeit entfaltet und seinen gereiften Zögling, der jetzt als Feldherr sich versuchen sollte, in treuester Weise, wiederholt unter den bittersten Schmerzen, berathen. Als der Tod des Dauphin 1711 den Herzog von Bourgogne dem Throne zunächst gestellt hatte, strebte Fénélon in Verbindung mit den Herzogen von Beauvilliers und von Chevreuse den mit der edelsten Gesinnung erfüllten Fürsten zur Regierung des tief erschöpften und mit Sehn-

sucht auf seinen Regierungsantritt harrenden Reiches durch die ausgedehntesten und bedeutungsvollsten Rathschläge auszurüsten. Aber unter den erschütternden Ereignissen, welche den königlichen Palast verödeten, sank auch dieser Prinz in jähen Tod (Februar 1712). Fénélon, im tiefsten Herzen verwundet, — das Leben und der Tod des Herzogs von Bourgogne war in der That das Leben und der Tod Fénélons — schloß seitdem mit der Welt ab und wandte alle Gedanken, alle Sehnsucht dem Frieden der Ewigkeit zu. Am Ende des August 1714 sank auch der treue Beauvilliers in das Grab. Mit dem Eintritt des neuen Jahres erkrankte Fénélon selbst; am 7. Januar vollendete er sein reich geschmücktes, vielgeprüftes Leben.

Fénélons Werke erschienen zum ersten Male gesammelt, doch nicht vollständig, Paris 1787—92 in neun stattlichen Quartbänden, deren erster eine gut geschriebene Biographie Fénélons von Abbé Querbeuf enthielt. Im Jahre 1810 folgte eine zweite Ausgabe (Paris, 10 Bde. 8) und fast gleichzeitig eine dritte (Toulouse, 19 Bde. 12). Die pädagogischen Werke sind sehr oft aufgelegt worden; kaum zu übersehen sind die Ausgaben und Uebersetzungen des Telemach. Vgl. Ebert, bibliographisches Lexicon I. Die beste Biographie ist noch immer de Bausset, Histoire de Fénélon (Par. 1808, 3 Bde. 8. 2. Ausgabe 1809), die in deutscher Bearbeitung von Feder (Würzburg 1811 f. 3 Bde.) auch bei uns bekannter geworden ist. Eine pädagogische Würdigung Fénélons hat der Verfasser dieser Skizze in drei Schulprogrammen versucht (Fénélon in Versailles, Zittau 1857. 4. Fénélon und sein Telemach. Ebend. 1858. Fénélon und der Dauphin. Ebend.) Eine umfassendere Arbeit in dieser Richtung bereitet jetzt ein norddeutscher Gelehrter vor. **H. Kämmel.**

Ferien (Schulferien). Sobald das Unterrichtswesen eine gewisse Ausdehnung und Stetigkeit gewonnen hatte, trat auch das Bedürfnis ein, zu gewissen Zeiten der lernenden Jugend wie den Lehrern und Führern derselben Erholung zu schaffen. Es ist bekannt, daß für die Schulen in Rom das Fest der Quinquatrus (Quinquatria) eben deshalb eine froh begrüßte Zeit war (Horat. opp. II. 2, 197). Bei der reichen Entwicklung des neuern Unterrichtswesens mußten, je mehr die Kräfte der Lehrenden und der Lernenden in Anspruch genommen wurden, um so mehr auch Zeiten der Erholung ein Bedürfnis werden. In den Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts sind daher Bestimmungen über Ferien oft gegeben; seitdem hat die Schulgesetzgebung diesem Gegenstande immer wieder sorgfältige Aufmerksamkeit gewidmet, und die darauf bezüglichen Bestimmungen sind ebenso genau als mannigfaltig, drücken aber durchweg die Anerkennung aus, daß Ferien nothwendig sind. Dabei ist nun freilich von vornherein klar, daß das Bedürfnis ein sehr verschiedenes ist: ein anderes für den Lehrer, ein anderes für den Schüler, ein anderes wieder für den Volksschullehrer, ein anderes für den Lehrer des Gymnasiums und der Realschule, wie denn auch der Jüngling von 16—18 Jahren solcher Unterbrechungen in anderer Weise bedarf, als der Knabe von 6—8 Jahren; aber das Wesentliche ist doch unter allen Umständen, daß den durch Wochen und Monate in gleichmäßiger Spannung gehaltenen Kräften eine Frist geschenkt wird, wo die Spannung aufgehoben und freiere Bewegung möglich ist, wo die Ermüdung und Verstimmung sich lösen und Lust und Trieb zu neuer Thätigkeit sich bilden kann (vgl. die Art. Arbeit, Erholung). Dabei wird dann Bedürfnissen anderer Art wie von selbst auch Rechnung getragen: dem Bedürfnis der Lehrer, für einige Zeit einmal entschiedener ihrer Familie leben, ihren persönlichen Verhältnissen dienen zu können, ebenso dem Bedürfnis solcher Eltern, welche ihre Kinder fern vom häuslichen Kreise bilden lassen und doch die eigene Einwirkung auf das Gemüth derselben nicht aufgeben, sie überhaupt wieder einmal besitzen wollen, wie das Bedürfnis derjenigen Eltern, welche zu gewissen Zeiten des Jahres der wenn auch noch so beschränkten Unterstützung ihrer Kinder im Hause oder im Felde nicht entbehren können. Gewiß wird, wie jede zweckmäßige Abwechslung von Arbeit und Ruhe, auch die durch Ferien herbeigeführte für den scheinbaren Zeitverlust in der erneuten Arbeitslust vollständige Entschädigung ge-

währen, und die Erfahrung zeigt ja doch immer wieder, daß Kinder, wenn sonst die Schule rechter Art ist, namentlich bei etwas längeren Ferien allmählich wieder lebhaftes Verlangen nach der geordneten Thätigkeit der Schule haben, und gewiß kommt der rechte Schulmann stets wieder mit Freude nach der Ferienzeit zur Schule zurück.

Gleichwohl wird anzuerkennen sein, daß zu Ansetzung von Ferien in früherer Zeit nicht immer gerade klare Einsicht in die pädagogische Zweckmäßigkeit derselben Grund gewesen ist. Die Ferien hatten zunächst kirchlichen Charakter und ergaben sich z. B. schon aus der engen Verbindung der Schule mit der Kirche. Zumal die lateinischen Schulen des 16. Jahrhunderts waren nicht nur durch ihre Singchöre, sondern durch ihre ganze Einrichtung der Kirche so nahe gestellt, daß in der Zeit der hohen Feste, vor und nach denselben, Unterbrechung des Unterrichts als angemessen erscheinen mußte, ja unvermeidlich war, da Lehrer und Schüler in mancherlei Weise für den Dienst der Kirche sich vorzubereiten hatten. Ueberdies aber forderte der hohe Ernst, mit welchem man diese Feste beging, neben dem, was der Gottesdienst von der Schule als solcher erwartete, ganz im allgemeinen die Auszeichnung der Festzeiten durch stille Sammlung des Gemüths und durch eine dem Hause überlassene Nachfeier. Wo, wie schon früh bei der Osterzeit, mit dem Feste der wohl auch durch öffentliche Prüfungen bezeichnete Schluß des Schuljahrs zusammenfiel, gewannen die Ferien eine größere Ausdehnung. Ebenso findet man oft, daß die frohe Weihnachtszeit Ferien bis zum Dreikönigstage brachte. Kürzer war die Ruhezeit am Pfingstfeste, dauerte indes doch auch an manchen Orten eine Woche. Später geschah es hier und da, daß an jedem Tage der Charwoche wie der Weihnachtswoche der Hauptlehrer jeder Classe, der zugleich Religionslehrer war, eine Religionsstunde hielt, die natürlich auf das Fest Bezug hatte. Vgl. Vierordt, Gesch. der im J. 1724 aus Durlach nach Karlsruhe verpflanzten Mittelschule I. 89 und Palm De pristina illustris Moldani disciplina narratio 15 f. Der enge Zusammenhang der aus der Reformation hervorgegangenen Schulen mit dem kirchlichen Leben war übrigens auch der Grund, daß an den Marien- und Aposteltagen, am Johannistage, am Michaelisfeste, zu Fastnacht die Schule ebenfalls ausfiel; da indes die Schüler an diesen Tagen meist zum Besuche des Gottesdienstes verpflichtet waren, hatten sie Ferien doch nur in dem Falle, daß auch vor diesen „Mittelfesten“ noch durch die Vigilien freie Zeit gewonnen wurde. Man erkannte aber bald die Nachtheile so zahlreicher Unterbrechungen des Unterrichts und war daher fast überall auf Beschränkung bedacht. Vgl. Eckstein, Beiträge zur Gesch. der Halleschen Schulen I. 22 und Siberer, Geschichte des Halberst. Martineums 18. Für etwas spätere Zeit Fikenscher Gesch. des Collegii Christian-Ernestini zu Bayreuth 201 f. 209. Während nun gegenwärtig diese Unterbrechungen fast überall gänzlich abgeschafft sind, hat man natürlich die hohen Festzeiten der Schule als Ruhezeiten erhalten, und zwischen den verschiedenen Arten der Schulen giebt es in dieser Beziehung wohl keine erheblichen Verschiedenheiten. Die Osterferien dauern mindestens vom Gründonnerstag bis zum Dienstag oder Mittwoch nach Ostern, erstrecken sich aber in manchen Ländern auch noch bis zum Sonntag Quasimodogeniti; die Pfingstferien beginnen meist mit dem Sonnabend vor dem Feste und reichen wieder bis zum Dienstag oder Mittwoch nach demselben, hie und da bis zum Trinitatisfeste; die Weihnachtsferien umfassen gewöhnlich die Zeit vom Tage vor dem Feste bis zum Neujahr, gehen aber wohl auch bis zum 6. Januar. Die sächsischen Fürstenschulen hatten früher auch noch viermal im Jahre zur Zeit der gemeinschaftlichen Abendmahlsfeier eine Unterbrechung der Studien.

Neben diesen durch das kirchliche Leben veranlaßten Ferien hatte man übrigens frühzeitig auch aus weltlichen Anlässen Ferien. Den Schulzwecken zunächst standen diejenigen Vacationes, welche für die Anstrengungen feierlicher Schulacte entschädigen sollten, wie diejenigen, welche zumal in geschlossenen Anstalten als Belohnung ausdauernden Fleißes gewährt wurden. Dann kamen die Vacanzen der Jahrmarktstage, die an vielen kleinern Orten bis jetzt sich erhalten haben, wenn sie auch nicht mehr wie früher

bis zur Ungebühr ausgedehnt werden (Fickenscher 202. Vierordt 89. Palm 16). Unterbrechung des Schulunterrichts wegen der Jahrmärkte in Nachbarorten findet wohl nirgends mehr statt. In neuerer Zeit ist übrigens von manchen Pädagogen (z. B. Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung § 122) der Wegfall aller Jahrmarktsferien verlangt und der Polizei empfohlen worden, gerade an Markttagen auf recht ordentlichen Besuch der Schule zu bringen, da, auch wenn die Kinder an solchen Tagen nicht viel lernen sollten, schon ihre Entfernung aus dem Marktgewühl und ihre dadurch bewirkte Verwahrung vor mancherlei Versuchungen ein Vortheil sei. Andre freilich, wie Nebe (Der Schullehrerberuf § 243), haben darauf hingewiesen, daß das Geräusch der Jahrmarkttage ein ruhiges Schulehalten fast unmöglich mache; auch läßt sich sagen, daß in kleinern Orten an solchen Tagen das Bedürfnis der Eltern, ihre Kinder bei ihren Geschäften zu benützen, einige Rücksicht verdient. Für höhere Anstalten liegt die Sache wohl etwas anders. Ein Zugeständnis eigener Art ist es, daß die Kirchweihfeste z. B. in Sachsen zwei schulfreie Tage (im Altenburgischen vor einiger Zeit noch vier) nach sich ziehen, wie denn auch manche Gymnasien die Schüler, deren Heimatorte Kirchweihfest haben, für zwei Tage vom Schulbesuche dispensiren. — Sehr wichtig sind für die Volksschule die Ernteferien, und die Schulgesetzgebung hat sich viel mit ihnen beschäftigt. Man suchte früher in Preußen, Sachsen, Württemberg dadurch zu helfen, daß man während des Sommers den Unterricht auf etwa zwei Morgenstunden beschränkte und die Schulinspectoren ermächtigte, manche Kinder während der eigentlichen Erntezeit vom Schulbesuche ganz oder zum Theil zu befreien, und noch jetzt ist in Sachsen Praxis, daß eigentliche Ernteferien nicht bestehen, sondern den Schulvorständen nur nachgelassen ist, die Schullehrer auf ihr Ansuchen statt sogenannter Hundstagsferien „in den geschäftsvollsten Tagen der Erntezeit" eine Woche von ihren amtlichen Pflichten zu entbinden. Ungleich liberaler ist man anderwärts (im Anhaltischen, in Hannover, in Mecklenburg, im Altenburgischen, im Großherzogthum Hessen ꝛc.) gewesen und hat die Sommerferien bis 3, 4, 6, 8 Wochen ausgedehnt. Ueber die Zeit der Ernteferien ist natürlich nach örtlichen und klimatischen Verhältnissen zu entscheiden; die Bestimmung des Anfangs, wohl auch die Vertheilung, wird am besten den nächsten Behörden (den Localinspectoren) überlassen, obwohl die höhern auf Controle auch in diesem Stück nie zu verzichten haben. Die feste Regelung des Schulbesuchs in der Volksschule ist übrigens, auch nach Abstellung des Unterschiedes von Sommer- und Winterschulen, hier und da noch so wenig populär, daß dem Volksgefühle in den Tagen der Heu-, Getreide- und Kartoffelernte, der Weinlese ꝛc. schonende Rücksichten nicht versagt werden können. Für die höhern Schulen sind die Sommer- oder Hundstagsferien in manchen Ländern schon seit alter Zeit eine zusammenhängendere Zeit der Erholung gewesen. Indes trifft man in ziemlich weiter Ausdehnung den Gebrauch, einen Monat hindurch nur die Nachmittagsstunden ausfallen zu lassen, die fleißige Rectoren doch auch wieder zu besondern Privatlectionen benützten. So der treffliche Chr. Weise in Zittau, der in einem Programm von 1679 seinen Schülern zurief: Habeamus Caniculares, sed quales coluit Majolus, quales Lipsius, Puteanus, Muretus et alii, quorum praecipua scripta etiam debemus Canicularibus; sic Deus feliciter effluere jubeat mensem hunc messesque tum horreis tum ingeniis largiatur quam maxime salutares! Aber selbst bei solcher Einschränkung (vgl. Schulze, Gesch. des Gymn. zu Gotha 86) fanden diese Ferien Tadler, und so war an manchen Orten (z. B. in Durlach nach Vierordt a. a. O.) während der Hundstage immer nur der Montagnachmittag frei. In den sächsischen Fürstenschulen gab es bis auf die neuere Zeit Ferien dieser Art gar nicht. Jetzt dürften die höhern Anstalten fast überall 3—4 Wochen unverkümmerte Sommerferien haben (über Baden vgl. Bd. I. 410, über Baiern I. 435. 454); doch ist selbst in den einzelnen Ländern die aus pädagogischen Gründen wünschenswerthe Uebereinstimmung in der Zeit noch nicht erreicht und wird auch äußerer Verhältnisse halber kaum jemals zu bewirken sein. Manche Anstalten haben sich auf drei Wochen Sommerferien beschränkt, um zu Michaelis

(am Schlusse des Sommerhalbjahrs) eine Woche pausiren zu können. Auch sind Ferien von 4 Wochen, wenn sie, wie in Deutschland sehr gewöhnlich, mitten in das Schuljahr fallen, namentlich für jüngere Schüler zu ausgedehnt, und wenn es das Verhältnis der Mittelschulen zur Universität und den höhern Fachschulen zuließe, wäre doch vielleicht das Zweckmäßigste, die längern Ferien an den Schluß des Schuljahrs zu verlegen, wie dies jetzt in Oesterreich geschieht, wo die in den Herbst fallenden Hauptferien, die früher vom 7. August bis zum 1. October reichten (Mützells Zeitschrift 1848 S. 289), auf vier Wochen reducirt sind. Eine größere Ausdehnung, wie z. B. in England und vollends in Amerika (vgl. Bd. I. 101 f.) kann nicht ohne Nachtheile sein. „Es fehlt den Schülern noch die Willenskraft und das Verständnis, sich selbst während einer so langen Zeit zweckmäßig zu beschäftigen. Das Versäumnis dessen, was gelernt werden sollte, das Vergessen des Erlernten, die Unterbrechung der so wichtigen Regelmäßigkeit des Arbeitens, der Zwang zum Müßiggehen sind viel zu groß und gefährlich für die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung" (österr. Org. Entwurf von 1849). Jedenfalls ist die Vertheilung der jährlich zugelassenen (8—10) Ferienwochen in mehrere Ruhezeiten dem Bedürfnis der Jugend das Entsprechendste; es kommt dadurch eine Abwechselung in das Schulleben, welche die Kraft nie überspannen und doch auch den Faden nie verlieren läßt. Im ganzen macht sich die Vertheilung leicht; im besondern ist nur darauf zu sehn, daß die Sommerferien und die Michaelisferien einander nicht zu nahe kommen.

Wie man nun das Jahr durch solche Ruhezeiten unterbrochen hat, so ist frühzeitig auch die Woche so eingerichtet worden, daß sie zwei von Schulstunden freie Nachmittage (Dienstag und Donnerstag oder Mittwoch und Sonnabend) erhalten. Dabei kann allerdings die Frage sein, ob es nicht zweckmäßiger wäre, nach dem Beispiele schottischer und englischer Anstalten statt der zwei Nachmittage einen ganzen Tag (den Sonnabend) frei zu geben. Für größere Schüler wenigstens, die dann zusammenhängendere Arbeiten nach individuellem Bedürfnis vornehmen könnten, dürfte diese Einrichtung empfehlenswerth sein. Vgl. Schuster in Mützells Zeitschrift 1857 S. 822.

Die Benützung der Ferien wird nach Verschiedenheit der Schulen natürlich eine sehr verschiedene sein. Ist nun der Hauptzweck Erholung für Lehrer und Schüler, so muß sicherlich jede Einrichtung vermieden werden, wodurch die Erreichung dieses Zweckes illusorisch würde. Wenn man also zuweilen, von der Ansicht geleitet, daß die Zöglinge der Volksschule bei der geringern Anspannung, die ihren Kräften zugemuthet wird, eigentlicher Ferien kaum sehr bedürfen, verlangt hat, daß diesen auch in den Ferienwochen ein auf einzelne Stunden beschränkter Unterricht ertheilt, oder falls man die größern Kinder zu Erntearbeiten entlassen wolle, wenigstens den kleinern Gelegenheit zum Fortlernen gegeben werde, so hat man doch eigentlich dem Lehrer ein freieres Aufathmen versagen wollen. Andererseits ist es gewiß auch widersinnig, wenn Schüler höherer Anstalten mit Ferienarbeiten überladen werden (vgl. d. Art. Aufgaben S. 288). Man kann es zwar gelten lassen, ja man wird es für zweckmäßig halten müßen, daß die jüngeren Schüler durch Aufgaben namentlich zu Wiederholungen angehalten werden, und gereiftere Schüler Veranlassung bekommen, eine zusammenhängende Lectüre mit Auszügen vorzunehmen, manche Nebengebiete der Wissenschaft sich bekannt zu machen, in freierer Production sich zu versuchen (vgl. Wyttenbach Praef. zur 1. Ausg. der Selecta principum hist. XXIX. und Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre II. 726 f.); aber man darf die Schüler doch nicht mit Aufgaben in die Ferien entlassen, welche ihnen für diese alle Harmlosigkeit rauben und sie an die Rückkehr zur Schule nur mit Angst denken lassen.*) Wenn das Haus öfter, als es zu geschehen pflegt, mit der

*) Zu der Ausgleichung zwischen Berufsarbeit und Muße, welche der Art. Erholung S. 169 ff. fordert, gehört insbesondere auch das, daß die Ferien zu jener freien Thätigkeit, die aus der individuellen Neigung und freien Wahl hervorgeht, genügenden Raum lassen; die Liebhabereien

Schule sich in rechtes Einvernehmen setzte, könnten Eltern, die sonst Einsicht und ernsten Willen haben, gerade die Ferien zu recht nützlichen machen, und es würden dann die Surveillants, welche Wilm (Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation I. 261) empfohlen hat, als sehr entbehrlich erscheinen. Wenigstens sollten die Eltern verhüten, daß ihre Söhne aus den Ferien zuweilen wesentlich verändert zurückkehren, und das frühere ordentliche Verhalten, an dem man sich erfreute, dahin ist (Ziller, die Regierung der Kinder 169). — Ferienreisen sind in der Gegenwart oft empfohlen worden und können, recht geleitet, die Schüler, welche sie unternehmen, leiblich und geistig erfrischen, mit einer Fülle neuer Anschauungen bereichern und zu einem selbstthätigen Auftreten anleiten; doch dürfte es an der Zeit sein, vor Uebertreibungen in dieser Beziehung zu warnen. Wie solche Reisen am besten einzurichten sind, davon s. den Art. Fußreisen (Kapp, die Gymnasialpädagogik im Grundrisse 182 ff. Vgl. Voclo, das Fußreisen als sicherstes Beförderungsmittel des Unterrichts in der Erdkunde und als eine den jugendlichen Menschen körperlich und geistig erfassende Asketik dargestellt. Hannover 1831). Daß Lehrer ihre Ferien auch zu größern Ausflügen benützen, scheint sich jetzt von selbst zu verstehen, und bei der Leichtigkeit, mit welcher wir auf Eisenbahnen auch fernere Ziele und in kurzer Zeit erreichen können, ist die Versuchung auch für schwerfälligere Naturen groß. Wie bedeutend aber auch die auf solchen Reisen zu gewinnenden Vortheile sein mögen, zweifelhaft bleibt es doch, ob diejenigen wohl thun, welche lieber schon vor dem Anfange der Ferien im Reisekleide zum Bahnhofe eilen und erst in der Nacht vor dem Wiederanfange der Schule zurückkehren. Die in contemplativer Ruhe zugebrachten Ferien haben doch auch einen eigenthümlichen Reiz und bringen manchen sehr erfreulichen Gewinn.

Im allgemeinen mag noch verwiesen werden auf: Meierotto von den nothwendigen und freiwilligen Schulferien. 1786; Greverus, Ideen zu einer Revision des gesammten Schulwesens 297 ff.; Kirsch, Volksschulrecht 384 ff.; Hoffmann, Prakt. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung 2c. I. 262 f. **H. Kämmel.**

Fertigkeit. Fertigkeiten. Alle Processe des Lebens — sei es nun des leiblichen oder des geistigen — können mit größerer oder geringerer Lebendigkeit und Geschwindigkeit vor sich gehen. Diese psychologische Thatsache in Verbindung mit der gegebenen Kraft, die Lebensthätigkeit mehr oder minder willkürlich und dabei mit leichterer oder geringerer Anstrengung hervorzurufen, begründet den pädagogischen Begriff der „Fertigkeit." Während das Wort: „Fähigkeit" überhaupt die günstige Beschaffenheit jemandes zu gewissen Thätigkeiten und Handlungen bezeichnet, setzt die Fertigkeit eine Gestaltung der Fähigkeit zum lebendigen, willkürlichen und leichten Vollzug jener voraus und wird zur Geschicklichkeit, wenn die Handlungen mehrfach zusammengesetzter und künstlicher Art sind.

In dem bezeichneten Wesen der Fertigkeit liegt, daß die Bildung zu ihr für die Entwicklung des geistigen Lebens zwei Momente darbietet, die in pädagogischer Beziehung von wesentlicher Bedeutung sind. Es ist mit ihr einmal überhaupt eine Steigerung des Lebensprocesses gegeben, sodann aber fürs andere auch eine nähere, ergänzende oder auch berichtigende Bestimmtheit desselben ausgesprochen, indem durch sie die Thätigkeit wesentlich auf das Vollziehen der Lebensacte als solches (das πράττειν) neben und im Gegensatz zu einem entweder mehr leidentlichen Verhalten oder zu einer mehr betrachtenden, die Gegenstände auf sich wirken lassenden und sich in sie vertiefenden

des Knaben, mag er nun an dem Clavier oder einer Reisebeschreibung sitzen oder an der Hobelbank stehen oder durch die Wälder streifen, Schmetterlinge fangen, Eichhörnchen belauschen, kurz die vielen Allotria, mit denen die Schule zuweilen sogar im Streite liegt, haben in den Ferien das Recht, aus ihrem Verstecke hervorzukommen; hat sich das junge Herz daran gelabt und gesättigt, so nimmt es nachher williger auch die Arbeit wieder auf. D. Red.

Thätigkeit (θεωρεῖν) als solcher gerichtet wird. Daraus folgt, daß die Entwicklung der Fertigkeit von selbst das Element des Praktischen (im weitern Sinn) im Gegensatze zum Theoretischen in sich trägt, daß sie sich auf dem Gebiete des Erkennens, der Kenntnisbildung als solcher und sofern sie ein Können (Kunst) ist, dem Wissen als solchem zur Seite —, beziehungsweise entgegenstellt. Während hier die Entwicklung entweder in der Richtung von außen nach innen (wie bei sinnlichen Anschauungen) oder rein innerlich (Denken) stattfindet, handelt es sich bei der Fertigkeit von Entwicklungen, die vorherrschend von innen nach außen gehen, weswegen sie auch in der Regel nie ohne energische Anwendung der Willenskraft, sei es auch bloß im Anfange des Processes, zu Stande kommt.

Blicken wir auf das Gebiet, auf dem sich die Bildung zur Fertigkeit geltend machen kann, so ergiebt sich aus der psychologischen Grundanschauung von selbst, daß an ihr das ganze Leben Theil nehmen kann. Es giebt eben so viele Fertigkeiten als Vermögen und Kräfte. Eine Ausnahme davon können nur diejenigen Seiten des Lebens bilden, auf denen die willkürliche Thätigkeit nicht eingreifen kann — eben damit im geistigen Leben der ganze Kreis des Fühlens. Gerade weil dieses seinem eigensten Wesen nach etwas ursprüngliches, der willkürlichen Bestimmung sich entziehendes ist, müßte es, sobald es diese Bestimmtheit annehmen wollte oder sollte, sich selbst widersprechen und zur Unwahrheit und Manierirtheit sich misbilden. Um so gewißer nimmt aber daran seiner eigensten Natur gemäß der ganze Umkreis der Willens- und sittlichen Thätigkeiten Theil, auf dem sich die Fertigkeit als eine Steigerung zur Lebendigkeit, Freiheit und Stetigkeit (s. d. Art. Gewöhnung) offenbart, wie denn endlich Tugend nichts anderes ist, als eine Fertigkeit, Gutes zu thun. Davon abgesehen — weil diese Seite an einem andern Orte näher erörtert werden wird — bleibt für die Bildung zur Fertigkeit als hauptsächlicher Gegenstand das innerhalb des Einflusses der Willkür fallende physische Leben (Gliederbewegungen, auch Sinnesthätigkeiten) und das übrige geistige, insbesondere das intellectuelle Leben und zwar seinem ganzen Umfange nach, möge es sich innerhalb concreter oder abstracter Vorstellungen, innerhalb des Ideellen oder Realen, der Verbindung gleichartiger oder ungleichartiger Vorstellungen, der formalen oder materialen Geistesthätigkeit bewegen, möge es sich endlich rein innerhalb des Geistes halten oder in leibliche Thätigkeiten übergehen und darin sich fortsetzen. Auf diese Weise prägt sich darin die ganze Mannigfaltigkeit des Lebens ab und drückt sich je nach den einzelnen Forderungen, Aufgaben und namentlich den äußern Erscheinungen in einzelnen besonderen Fertigkeiten aus. Es giebt Denk-, Rechen-, Memorir-, Auffassungs-, Sprach-, Compositions-, Uebersetzungs-, Schreib-, Zeichen-, Sing-, Turn- u. s. w. Fertigkeiten. Von selbst aber tritt bei diesen der Unterschied derjenigen Fertigkeiten, welche rein innerhalb der Vorstellungen beharren und derjenigen, welche auf correspondirende Bewegungen des Leibes sich erstrecken, d. h. der rein geistigen und der technischen Fertigkeiten hervor, während die letzteren hinwiederum das einemal mehr auf Darstellung von Kraftäußerungen (gymnastische Uebungen, mechanische Thätigkeiten aller Art), bald mehr auf Darstellung von Zeichen für den geistigen Verkehr oder besonderer innerer Erregungen (Sprechen, Lesen, Schreiben; Singen, Zeichnen) sich erstrecken.

Wie stellt sich nun aber die Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung zu dieser Seite der Lebensentwicklung? Welche Stellung und welchen Werth hat die Bildung zur Fertigkeit innerhalb der menschlichen Bildung? Fragen wir danach, so wird es im allgemeinen von selbst klar sein, daß es im wesentlichen Interesse wie der Gesammt- so jeder Specialbildung liegt, die Thätigkeit zur Fertigkeit zu steigern. Erst in der Fähigkeit, jegliche Operation auf diese Weise zu vollziehen, liegt bis auf einen gewissen Grad die Gewißheit des sichern und festen Besitzes, die Gewähr einer richtigen und treffenden An- und Auffassung des Gegenstandes, die Bedingung der Möglichkeit, mit Aussicht auf Erfolg von einer Stufe des Wissens und Könnens zur andern weiter zu schreiten, insbesondere und hauptsächlich aber die Kraft, über das Erfaßte und Errungene mit

Freiheit disponiren und davon für die Erfüllung jeder entgegentretenden Lebensaufgabe Gebrauch machen zu können. Insofern kann namentlich gegenüber von einem rasch hineilenden und zu hohe Ziele verfolgenden oder einem allzu theoretisirenden Unterricht im Interesse seines lohnenden Erfolges und der Förderung praktischer Berufsthätigkeit, welche vollends bei dem Volksleben besonders zu betonen ist, auf die Bildung zur Fertigkeit nicht genug Nachdruck gelegt werden. Es liegt darin zugleich auch die Probe einer tüchtigen Willensanstrengung auf Seiten des Lehrers und Schülers. — Auf der andern Seite ist aber doch auch nicht außer Auge zu lassen, daß diese Bildung ihre Grenzen und ihr Maß hat. Zweierlei psychologische Erscheinungen und Gesetze kommen dabei in Betracht. Es ist oben schon erwähnt worden, daß bei jener die Richtung von innen nach außen gegenüber der rein innern oder von außen nach innen gehenden Thätigkeit die vorherrschende sei. Daraus folgt von selbst, daß durch die auf das fertige Thun gerichtete Energie auf natürliche Weise die Energie der Auffassung und der geistigen Durchdringung der Gegenstände in den Hintergrund gedrängt werden kann. Als Beispiel möge die Sprech- und memorirende Vortragsfertigkeit dienen. Je einseitiger (man denke namentlich auch an das Erlernen fremder Sprachen zum Behuf des Sprechens) auf diese Werth gelegt wird, desto näher liegt die Gefahr, daß der geistige Gehalt, der hinter den Worten liegt, nicht zu seinem Rechte kommt, so daß sich überhaupt darin zeigt, wie leicht unter der auf die leichte und gewandte Darstellung und Aeußerung gerichteten Thätigkeit der Kern des geistigen Lebens Noth leidet. Schon darum muß überall dafür gesorgt werden, daß der Entwicklung zur Fertigkeit nicht das gehörige geistige Gegengewicht mit der Richtung nach innen fehle und die sogenannte praktische Bildung nicht zu einer Aeußerlichkeit und einem leichten oberflächlichen Wesen werde. — Dasselbe ergiebt sich aus dem zweiten Umstande. Die Bildung zur Fertigkeit führt es von selbst mit sich, ja fordert es sogar, daß die einzelnen Thätigkeiten, durch welche der ganze Proceß sich vermittelt, schon um der nothwendigen Raschheit ihrer Aeußerungen willen, selbst wenn sie ursprünglich mit Bewußtsein verknüpft waren, in den Zustand des Nichtbewußtseins übergehen, d. h. mehr oder minder mechanisch werden (s. d. Art. Gewöhnung). Man denke an die einzelnen Acte des Schreibens, Lesens, des Rechnens (nach abkürzenden Formen und Formeln) u. s. w. Eben daraus folgt, daß, wenn nicht nebenher immer von neuem für geistige Nahrung des bewußten innern Lebens und Erregung eines freien selbständigen Nachdenkens gesorgt wird, die Bildung zur Fertigkeit ihre schweren Einseitigkeiten mit sich führen müßte, und daß auch im Leben des Volks, in welchem allerdings die praktische Fertigkeit neben dem Wissen ihre hervorstechende Bedeutung behält, alle Sorge dafür zu tragen ist, daß die Bildung nicht in einen Mechanismus ausarte.

Was die einzelnen Fertigkeiten betrifft, so wird je nach den verschiedenen Bildungszielen die Art derjenigen, auf welche die Erziehung ihr besonderes Absehen richtet, auch eine verschiedene sein. Es werden bei der gelehrten wie bei der realistischen, bei der philosophischen, wie bei der mathematischen, bei der wissenschaftlichen wie bei der volksthümlichen Bildung je andere Fertigkeiten in den Vordergrund treten. Zu einer der allgemeinsten Forderungen aber, welche mit der menschlichen Bildung als solcher zusammenhängen, gehört die Sprachfertigkeit, während im Kreise des Volkslebens die Fertigkeit im sinnlichen Auffassen und Anschauen, die Fertigkeit einfacher Zahlencombinationen und alle ins Leibliche übergehenden, auf äußere Bewegungen gerichteten Fertigkeiten von besonderer Bedeutung sind.

Eben diese äußeren Fertigkeiten aber verdienen wegen ihres Wesens noch eine besondere pädagogische Betrachtung. Sie stehen theilweise entweder ursprünglich mit dem geistigen Leben nur in einer entfernteren Verbindung (wie z. B. alle Gliederbewegungen, gymnastische Uebungen) oder tragen zunächst und unmittelbar als solche nichts zu einer Entwicklung desselben bei, streben auch vorherrschend zu einem Mechanismus hin (wie z. B. das Lesen und Schreiben von seiner mechanisch-technischen Seite oder gar

förmlich gewerblich-technische Thätigkeiten). Darum hat die Erziehung nicht bloß darauf zu reflectiren, daß diese überhaupt nicht — wie schon früher berührt — zu sehr vorherrschend sich geltend machen (Entfernung namentlich aller förmlich gewerblichen Thätigkeit aus der Schule), sondern daß namentlich diejenigen äußern Fertigkeiten, in denen sich die innern Zustände des geistigen Lebens darstellen und ausprägen, wie z. B. das Singen, Zeichnen, gegenüber den übrigen zu ihrem Rechte kommen. Sodann wird es gelten, die Aneignung derjenigen Fertigkeiten, die, so wenig sie unmittelbar das geistige Leben fördern, doch die wesentlichen Bedingungen des geistigen Verkehrslebens sind, wie z. B. Lesen und Schreiben, anstatt sie durch künstliche Methoden zu erschweren, so viel als möglich zu erleichtern, und endlich dieselben überhaupt so wenig als möglich als etwas selbständiges, für sich seiendes zu betrachten, sondern in den Dienst von etwas geistigem zu stellen. (Singen, Zeichnen; Turnen, auf der Grundlage eines allgemeinen, geistig frischen, kräftigen und vaterländisch gesinnten Jugendlebens!) Man lese das Treffende, was über all diese Dinge auf feine Weise Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre II. bemerkt.

Nach dem Vorangehenden bleibt endlich nur die Frage noch zu beantworten, wie in der Erziehung die Fertigkeit begründet und gebildet werde? (vgl. den Art. „Einübung") und dabei ist vor allem darauf aufmerksam zu machen, daß für eine sichere und dauernde Nachwirkung unendlich viel von der möglichst vollkommenen Vollziehung der ersten grundlegenden Acte ankommt. Diese selbst sind, so weit sie nicht in Folge unmittelbarer und directer Anregungen zu Stande kommen, namentlich bei äußern Fertigkeiten durch Association der entsprechenden Muskelbewegungen mit den Wahrnehmungen des Gesichts- und Gehörsinns, also durch Vormachen zu erzeugen. — Im weitern erscheint freilich als das wesentlichste Mittel dafür, daß die Thätigkeiten immer rascher und leichter erfolgen, die **Wiederholung** derselben. Dadurch wird am einfachsten und sichersten wie die Gewandtheit jeglicher Muskelthätigkeit so die Verstärkung und Sicherheit der Ideenassociationen und Combinationen erreicht. Je mannigfaltiger und vielseitiger diese Wiederholungsübungen sind, anstatt immer dieselbe einförmige, gegebene Weise einzuhalten, desto freier und leichter wird sich die Fertigkeit gestalten, weswegen namentlich auf geistigem Boden die Repetitionen unter neuen Anknüpfungs- und Gesichtspuncten und mit selbständiger Entwicklung nicht dringend genug empfohlen werden können. — Dabei wird die Leichtigkeit der Wiederholung begünstigt durch Zerlegung und Gliederung der Thätigkeit und Arbeit (man denke an die Production jedes Buchstaben nach seinen einzelnen Theilen; an die Theilung des zu bewältigenden Memorirstoffs), sowie dadurch, daß man in sinnlichen Zeichen (Merkzeichen) und in verständiger Combination und Disposition Stützen und Hülfsmittel sucht. — Um aber den Trieb zur Wiederholung bis zur Fertigkeit zu wecken, bedarf es auf der einen Seite im Unterricht einer großen Ausdauer und Zähigkeit des Lehrers, auf der andern Seite einer Munterkeit, innern Lust und Freude an der Sache bei dem Schüler. Dafür ist es von ebenso großer Wichtigkeit, daß schon die ersten Eindrücke und Thätigkeiten lebendig und Interesse erregend sind, als daß das Geschäft der Einübung nie zum Ueberdruß und Widerwillen führe. Deswegen ist das Geheimnis der Kunst der Bildung zur Fertigkeit: stete Erregung des Wohlgefühls befriedigten Strebens, des Sinns für das Schöne und Vollkommene und der Erfahrung des Nützlichen und Werthvollen, das in dem Errungenen liegt.

Dr. **Eisenlohr**.

Festigkeit. Ohne Festigkeit im Denken, Wollen und Handeln giebt es keinen Charakter; diese Festigkeit bildet zugleich die Grundbedingung und den Gradmesser für die Stärke desselben. Wie der Charakter passiv durch festen Widerstand gegenüber den sein Wesen störenden und verwirrenden Einflüßen, activ durch Fixirung der Grundsätze, hervorgehend aus der festbestimmten Form des Handelns, sich äußert, ist bereits im betreffenden Artikel (Th. I. S. 777, b u. c) hervorgehoben; hier ist der Ort, das

psychologische Grundverhältnis des „Festen“ und die hierdurch bedingte pädagogische Thätigkeit in Kürze darzulegen.

Wir begegnen auf dem psychischen Gebiet denselben Gegensätzen wie auf dem des physischen Lebens: auch da giebt es feste und flüßige, harte und weiche, elastische und starre Naturen, und die auf das Naturell sich gründenden Temperamente können wir füglich in feste und flüßige abtheilen. Die beiden festen sind das phlegmatische und cholerische, die beiden flüßigen das sanguinische und melancholische Temperament. Der Phlegmatiker wird von körperlicher Seite her durch die geringe Nervenreizbarkeit, den langsamen Stoffwechsel, die Gleichmäßigkeit der Functionen überhaupt sehr begünstigt, auch im Geistigen und Sittlichen eine große Beharrlichkeit und Festigkeit zu entwickeln; er braucht nur dem in seinem Wesen begründeten Gesetz der Trägheit zu folgen, um eine gleichmäßige Stimmung seiner Seele zu behaupten und das festzuhalten, was er als recht, gut und zweckmäßig erkannt hat. Der Choleriker besitzt von Natur eine kräftige Sinnlichkeit und mit dieser zugleich eine bedeutende Stärke der Seelenkräfte; er kann deshalb von äußeren Eindrücken zwar lebhaft erregt werden, aber es wird dies überwiegend mit und zu eigener Selbstthätigkeit und zur Geltendmachung seines Wesens geschehen. Mit derselben Entschiedenheit, mit der er das ihm Zusagende aufnimmt und verarbeitet, weist er das ihm Fremde oder Feindliche zurück; er trotzt gegen fremde Einflüße und beharrt gern bei vorgefaßten Meinungen. Man hat wegen dieser günstigen Disposition zur Festigkeit auch wohl beide, das phlegmatische und cholerische Temperament die Charakter-Temperamente genannt, und das sanguinische und melancholische die Naturell-Temperamente (vgl. Populäre Vorlesungen aus dem Gebiet der Physiologie und Psychologie von Dr. Emil Harleß, 1855), da bei diesen das Naturell, indem es der Charakterfestigkeit mehr hinderlich als förderlich ist, überwiegend sich geltend macht. Der Sanguiniker hat leichtes, durch lebhaften Stoffwechsel stets erfrischtes Blut, leichte Erregbarkeit und leichten Sinn; der Melancholiker hat schweres Blut und schweren Sinn; jener wird vorzugsweise durch Lustempfindungen, dieser durch Unlustempfindungen bestimmt. Beide Temperamente können sich momentan zu großer Kraftentwicklung erheben, aber die Festigkeit und Folgerichtigkeit im Handeln geht ihnen ab, da für sie die stets beweglichen Gefühls- und Phantasiegebilde das Maßgebende sind. Der Sanguiniker giebt sich zu sehr den Reizen der Außenwelt hin, der Melancholiker zu wenig, daher seine psychischen Vermögen Mangel leiden und Unlustgefühle sich bilden, während der Sanguiniker wegen der Ueberfülle und des Wechsels der Reize diese nicht kräftig genug bewältigt und festhält. Zum Glück für den Erzieher sind die Temperamente in der Wirklichkeit nie ganz rein ausgeprägt, sondern vielfach gemischt und gemildert; sie bilden für die freie Selbstbestimmung des Geistes keine absolute Schranken. Gleichwie es kein psychisches Gebilde giebt, das durchaus starr zu nennen wäre und keine Verschmelzung oder Berührung mit anderen zuließe: so giebt es auch keine durchaus flüßige Bildungen, die aller Fixirung widerstrebten. Wie eine umsichtige Erziehung verhüten soll, daß die Festigkeit des Phlegmatikers in Eigensinn, des Cholerikers in Starrsinn ausarte: so hat sie auch dahin zu wirken, daß die Naturanlage des Melancholikers, der sich gern von der Außenwelt in sein Inneres zurückzieht und allerlei trüben Vorstellungen und traurigen Gefühlen Raum giebt, veredelt werde zum idealen Ernst, den das tiefe Gefühl von der Vergänglichkeit und Unzulänglichkeit alles Irdischen zum tieferen Erforschen der Welt des Geistes, zum innigeren Glaubensleben treibt und so durch die Fixirung eines religiösen Mittelpunctes auch zur ethischen Kraft und Festigkeit des Handelns überleitet. Die Erziehung strebt darnach, den psychischen Gebilden Festigkeit zu geben, wo sie der bloßen Naturanlage überlassen verschwimmen würden, indem sie die Vorstellungen für die Seele des Zöglings abzugrenzen, ihre Bildung zu leiten, abzuschwächen und zu verstärken, und die in und mit den Vorstellungen sich entwickelnden Gefühle und Strebungen in der Art mit den intellectuellen Gebilden zu verschmelzen sucht, daß sie gegen-

seitig sich halten und stützen. Bei allen Schwierigkeiten und Hemmnissen, die in den Lebensverhältnissen und in der Individualität des Zöglings, wie in der beschränkten Kraft der Erzieher unvermeidlich gegeben sind, können doch folgende für die Bildung zur Festigkeit entscheidende Puncte nicht bloß erstrebt, sondern auch — nach den gegebenen Bedingungen selbstverständlich modificirt — erreicht werden.

1) Festigkeit des Denkens. Die Anschauung bildet die Grundmauer für das Gebäude der Gedanken. Daß von der Anschauung zum Begriff fortzuschreiten sei, darüber ist man einig; aber weniger ist man auf das längere Festhalten im Bereich der sinnlichen Anschauung bedacht; man schreitet meist zu voreilig fort zum reflectirten und begrifflichen Denken. Von größter Wichtigkeit ist, daß von vornherein die sittliche Kraft im Anschauen, nämlich die gehaltene Aufmerksamkeit, die willige Hingabe an den Gegenstand, das Anschauenwollen gebildet werde, so daß jedes Schwanken, jede Unklarheit und Unsicherheit in den Begriffen ein Gefühl der Unruhe und des Misbehagens hervorruft. Die Kinder sind allerdings geborne Sanguiniker; ihr weiches Hirn verträgt noch nicht jene andauernde Beschäftigung mit Einem Gegenstande, wie das reifere Alter ihrer fähig ist, Abwechslung thut ihnen noth und eine zu große Anspannung ihrer Aufmerksamkeit würde ihr Anschauungsvermögen eben so schwächen, wie eine zu geringe. Aber der Wechsel schließt nicht die Ordnung und zusammengehaltene Thätigkeit aus; ein bloßes Naschen von der Mannigfaltigkeit der Gegenstände, ein unstetes Flattern von einem zum andern ist von vornherein fern zu halten. Gleich allen Sanguinikern sind auch die Kinder geneigt, nach dem ersten Eindruck zu urtheilen; man berichtige ihr Urtheil nicht durch Raisonnement, sondern durch Anleitung zu einem gründlicheren Anschauen und sorgfältigeren Beobachten — nur so gewinnt es Festigkeit. Besonders sind es die Phantasiebegabten und Geistreichen, welche die Erziehung in Zucht zu nehmen hat, daß sie an die Wirklichkeit der Dinge herantreten und sich nicht mit dem Schein und Glanz der Oberfläche begnügen; je leichter sie sich mit den Dingen abfinden, die Vorstellungen verbinden und trennen und das Wort in ihre Gewalt bekommen, desto mehr ist dafür zu sorgen, daß sie sich nicht ihren freien Phantasieen überlassen, sondern auf Grundlage einer geordneten ihre ganze Thätigkeit in Anspruch nehmenden Anschauung auch in festgeschlossenen Gliedern des begrifflichen Denkens vorwärts schreiten.

Von großer Wichtigkeit für die Befestigung der Vorstellungen ist aber auch die Abgrenzung des Anschauungsfeldes. Der Mensch soll frühzeitig lernen, nach den ihm gegebenen Verhältnissen und den von ihm frei gewählten Zwecken des Lebens sich zusammenzufassen; wie das Haus soll auch die Schule feste Kreise ziehen, damit der Zögling darin heimisch werde und Kraft sammle, das seiner Anschauung Dargebotene fest sich anzueignen und geistig zu verarbeiten. Wo die Schule ihre Stellung zum Leben begriffen hat, wo sie weiß nicht bloß was sie soll, sondern auch was sie kann und will, da wird es auch an der rechten Concentration des Unterrichts (vgl. d. Art., Th. I, S. 840 ff.) nicht fehlen. Nur innerhalb dieser fest gezogenen Schranken, auf Grundlage der gesammelten Kraft, ist die Herbart'sche Forderung der „Vielseitigkeit des Interesses" praktisch. Das Gymnasium, das zugleich Realschule sein will, hindert ebenso die geistige Festigkeit seiner Zöglinge wie eine Dorfschule, welche Humanitätszwecke „im allgemeinen" verfolgen wollte, ohne auf die Bedürfnisse ihrer Landjugend Rücksicht zu nehmen. Diese praktische Richtung ist nicht zu verwechseln mit dem materialistischen Nützlichkeitsprincip, nach welchem nur das gelehrt werden soll, was sich unmittelbar verwerthen und anwenden läßt; sie ist vielmehr das Streben nach der Einheit des Lernens und Lebens. An dieser Einheit fehlt es uns Deutschen noch an vielen Puncten namentlich des kirchlichen und staatlichen Lebens. Die Christenlehre entbehrt eine Hauptstütze ihrer Festigkeit, so lange das christliche Gemeindeleben darnieder liegt, und der Geschichtsunterricht würde viel fester im Gemüthe wurzeln, wenn unser Nationalleben weniger zerfahren wäre. Der Deutsche, weil er von Jugend auf zu sehr mit allgemeinen Begriffen und Phantasievorstellungen aus der Idealwelt genährt wird, weil er im öffent-

lichen Leben zu wenig praktische Zwecke verfolgt, lernt eben deshalb die Dinge dieser Welt viel zu wenig *fest* ins Auge fassen. Daher kommt es auch, daß er für Italiener und Polen schwärmt, in alles Fremde sich hineinphantasirt und hineinempfindet, überall sein inneres Wesen öffnet, damit aber den festen Mittelpunct desselben erschüttert. Der Engländer denkt vielleicht weniger philosophisch und allseitig, aber seine Begriffe sind fester, weil ihnen nicht die feste Umgrenzung des Lebens und Strebens gebricht. Ein festes und geordnetes Denken und Wissen übt einen vortheilhaften Einfluß auf Festigkeit des Wollens und Charakters; travaillons donc à bien penser, voilà le principe de la morale (Pascal).

2) *Festigkeit der Gefühle, des sittlichen Strebens und Handelns.* Wie das auf concreter Grundlage fest begründete Denken die Fähigkeit besitzt, jeder neuen Vorstellung den rechten Platz anzuweisen in den wohlgeordneten Reihen und Gliedern der Gedanken, so daß sie diese entweder stützen muß, oder falls sie nicht eingefügt werden kann, verworfen wird: so muß auch das *Gemüth* fest werden und den Mittelpunct bilden, an welchem die wechselnden Gefühle, Strebungen und Handlungen krystallisiren und als Einheit unmittelbar zum Bewußtsein kommen. Zur Erreichung dieses Zieles hat die Erziehung zunächst und vor allem zu sorgen, daß der junge Mensch sich *selber* in die Gewalt bekomme. Das Kind muß schon mit dem ersten Aufdämmern seines Bewußtseins lernen, an sich zu halten, sich nicht an die Eindrücke und Reize zu verlieren; auch in seinem höchsten Genuß, dem des Essens und Trinkens, muß es noch Auge und Ohr für seine Umgebung behalten und im Stande sein, die Begierde der niederen Sinne zurückzudrängen, wenn seine höheren Sinne von einer neuen Erscheinung getroffen werden. Leider wetteifern nicht selten die Eltern mit den Dienstboten, die Kleinen begehrlich und sinnlich zu machen, indem sie entweder bei jeder Gelegenheit, wo sich das Kind ungeduldig zeigt, die Speise als Beruhigungsmittel anwenden, oder, wenn sie selber beim Essen sind, den hinzutretenden Kindern von ihrer Mahlzeit mittheilen. Dadurch werden die Kleinen unfähig, mit Ruhe andere essen zu sehen, während eine feste Ordnung schon nach dieser Einen Seite hin die Kraft des Ansichhaltens stärken würde.*) Man mache es schon früh dem Knaben zum Ehrenpuncte, allem, was die Bedürfnisse des Körpers betrifft, keine zu große Wichtigkeit beizulegen, schnell z. B. den Fesseln des Schlafes sich zu entwinden, Sturm und Wetter nicht zu scheuen, bei kleinen Verwundungen nicht zu jammern. Auch die Mädchen sind vor Zimperlichkeit zu bewahren. Es ist von den Aerzten öfter bemerkt worden, daß in der Art, wie die erkrankten Kinder die Arznei nehmen und sich behandeln lassen, alsbald die gute feste oder die schlechte schlaffe Kinderzucht sich bemerklich mache. Das Kind darf nie etwas ertrotzen und erschreien; bleiben nur die Erwachsenen fest, so lernt es sich bald fassen. Die Kunst des Wartens und Ansichhaltens will, wie jede andere Kunst, geübt sein; es gehört dahin aber auch das Schweigen der Jugend bei den Reden

*) Dr. Schreber bemerkt in seiner „Kallipädie" (Leipzig 1858): „Es könnte manchem die consequente Durchführung dieser und ähnlicher Grundsätze nicht wohl thunlich erscheinen, namentlich wegen der bekannten Häufigkeit von Schwächen aller Art unter den mit der Kinderwartung beauftragten Personen. Hierzu nur eine kleine Erfahrung aus meinem eigenen Familienkreise. Die Wärterin eines meiner Kinder, eine im allgemeinen sehr brave Person, hatte einst trotz des ausdrücklichen Verbots, dem Kinde außer seinen Mahlzeiten irgend etwas und wenn es das Unbedeutendste sei zu verabreichen, ein Stück von einer Birne, die sie selbst aß, gegeben, wie es sich auch hier durch das nachherige Benehmen des Kindes entdeckte. Sie wurde ohne sonstige Ursache sofort aus dem Dienste entlassen, da ich das nöthige Vertrauen in ihre unbedingte Gewissenhaftigkeit nunmehr verloren hatte. Dies wirkte. Eine Nachfolgerin erzählte es der andern, und ich habe seitdem nie wieder weder bei diesen noch bei den späteren Kindern eine solche Entdeckung gemacht. *Der volle Ernst ist die durchgreifendste moralische Macht, welche auch hinter unsern Augen fortwirkt und das Durchführen aller mit Ueberwindung verbundenen Erziehungsgrundsätze unglaublich erleichtert.*"

der Erwachsenen. Von den Alten heißt es, sie lehrten die Jungen schweigen; ihre Besonnenheit, das Maß und die Festigkeit der Rede ward zum nicht geringen Theil durch diese Tugend des Schweigens begründet. Leider ist sie heutzutage selten geworden und in den „gebildeten Familien" oft am wenigsten zu Hause. — Die Erzieher dürfen sich aber selber nicht dem Geschwätz hingeben; ihre Rede sei kurz, bestimmt und sicher; sie erleichtern den Gehorsam der Jugend durch nichts mehr, als durch ihre eigene Festigkeit (vgl. d. Art. Befehlen). Was einmal befohlen und festgesetzt ist, dabei muß es auch verbleiben; mag es dem Kinde auch zuweilen hart dünken, im ganzen freuet es sich selber des unbedingten Gehorsams, denn sein noch schwacher Wille bedarf einer Stütze, die Stand hält. Nur dann, wenn diese selber ins Schwanken geräth, wenn es Parteilichkeit, Ungerechtigkeit und Willkür bei den Eltern oder Lehrern gewahrt, wird es selber launisch und trotzig. Doch kommt auch bei der besten Behandlung nicht selten ein Trotz und Starrsinn zum Vorschein, der weniger im bösen Willen als in der momentanen Unfähigkeit beruht, sich aus der Passivität der Seele zu befreien und von einem Eindrucke zu abstrahiren.*) Zorniges Schelten und Drohen hilft da nicht, wohl aber die Befreiung des Gemüths, indem man die Aufmerksamkeit auf andere Dinge lenkt und dann wieder — freundlich und fest zugleich — zum früheren Befehle zurückkehrt. So sehr die Lehrer und Erzieher vom Fach der Festigkeit bedürfen, die sich auch den Thränen zärtlicher Mütter gegenüber zu behaupten weiß, so müßen sie sich doch vor jener starren Festigkeit hüten, welche ohne das Eigenthümliche des vorliegenden Falles zu berücksichtigen, nur der theoretischen Vorschrift folgen will. Hingegen sind wieder die Frauen, die mehr aus dem Gefühl heraus als nach Verstandesregeln handeln, geneigt, Ausnahmen zu machen; gut, wenn der weiblichen Schwachheit die männliche Festigkeit zur Seite steht und nachhilft.

In Betreff der Festigkeit der Gefühle hüte man sich vor verfrühtem und unzeitigem Kritisiren; dies stört die Lauterkeit, Tiefe und Innigkeit der Anschauung und hindert mit der Erschütterung der Vorstellungsreihen auch die Sicherheit der Gefühlsentwicklung. Es ist schlimm, wenn Schule und Haus nicht einig sind, wenn hier Personen, Einrichtungen und Strebungen getadelt werden, welche dort entscheidend sind. Die Jugend wird dann irre an sich selber. Wie Schule und Kirche, so müßen auch Schule und Haus sich vertrauensvoll die Hand bieten und vom gleichen guten Geiste durchdrungen sein.

Muß der Wille der Jugend an der Festigkeit der Erzieher wie die Rebe am Spalier einen Halt bekommen, so ist andererseits wohl zu beachten, daß nur die aus dem eigenen Wesen hervorgehende Selbständigkeit die rechte Festigkeit des Willens verbürgt. Darum gängele man die Kinder nicht zu sehr, überlade sie nicht mit Vorschriften und gebe ihnen, wo es irgend angeht, Gelegenheit, ihre eigene Kraft zu versuchen und sich selber zu helfen.**) Der kurze gemessene Befehl verwandle sich allmählich, wie der Knabe und das Mädchen heranwächst, in freundliche Rathschläge und allgemeinere Weisungen, welche die speciellere Ausführung dem Einzelnen vertrauensvoll überlassen. Eltern und Lehrer, die mit der Individualität ihrer Zöglinge vertraut geworden sind, mögen sichs aber ganz besonders angelegen sein lassen, selbige auf ihre

*) Als der willenskräftige, aber starrsinnige Carl XII. von Schweden sich in Bender festsetzte und nach dem Verlust seines Heeres für sich allein noch seinen Zweck, dessentwegen er den Feldzug unternommen, erreichen wollte, war er bereits zu einer Passivität herabgesunken, die nicht zu abstrahiren vermag; es war nicht mehr Festigkeit der Seele, sondern das Beherrschtsein von einer fixen Idee.

**) Schon das auf dem Boden kriechende Kind kann dazu angehalten werden, wenn man ihm zur Fortbewegung, zur Erreichung eines Gegenstandes, eines Spielzeuges &c. nicht ohne Noth hilft, sondern alles der Art möglichst ihm selbst überläßt; es ist merkwürdig, wie viel diese Maxime dazu beiträgt, Selbstthätigkeit und Festigkeit des Charakters im Kinde anzulegen.

D. Red.

eigenthümlichen schwachen Seiten aufmerksam zu machen und ihnen gewisse mögliche Fälle für die Zukunft vorzuhalten, wo die Festigkeit der Grundsätze und des Strebens in Gefahr geräth; wer einer Gefahr nicht unvorbereitet entgegengeht, den wird sie weniger erschüttern. Nicht minder soll aber auch der Erzieher seinem Zögling die eigenthümliche Begabung, die edlen und kräftigen Anlagen zum Bewußtsein bringen, die ideale Seite, worin die eigentliche Lebensaufgabe des Einzelnen beruht. Das Ziel kann nur erstrebt werden, wenn man es kennt und fest im Auge behält; unvorhergesehene Umstände, widrige Schicksale, auch momentane Verfinsterung des eigenen Blickes mögen zeitweilig den lichten Punct dem Auge entrücken, auf falsche Bahnen leiten, wem aber das höhere Bewußtsein seiner Lebensidee einmal aufgegangen ist, der kann sie auch dann wieder suchen und finden. Damit aber dieses Streben nach innerer Vollendung nicht in Selbstsucht, in jenen Tugendstolz des Stoikers ausarte, der die Consequenz und Festigkeit auf Unkosten der Liebe gewinnt, die nicht das Ihre sucht, muß die religiöse Erziehung, wie sie das Evangelium fordert, die sittliche Bildung anfangen und vollenden. Sie muß dem Wollen und Streben den rechten Inhalt geben und die Erkenntnis öffnen, daß nicht die Folgerichtigkeit an sich, sondern der Gegenstand des Willens es ist, welcher die Festigkeit achtungswerth macht und den Menschen adelt*); sie muß im Lichte der gottmenschlichen Persönlichkeit des Erlösers auch an den gefeierten Heroen der Willenskraft und Festigkeit zeigen, wie ihr Werk auf Sand gebaut war, wo es nicht in der demüthigen Hingabe an den Willen Gottes begründet war. Die Gefühle des Menschen wechseln mit seinen Vorstellungen; mit den Zielen und Zwecken, die er sich setzt, steigen und fallen seine Werthurtheile, seine Neigungen und Affecte; alles Irdische aber ist vergänglich, wie unser Leib, und nur „wer den Willen Gottes thut, der bleibet in Ewigkeit." Diesen Glauben zu beleben und in ihm den festen Mittelpunct zu schaffen, ist das hohe Ziel christlich-religiöser Bildung; die evangelische Erziehung hat ihr Wesen darin, daß sie Handreichung bietet, im Zeitlichen das Ewige, im Weltlichen das Geistliche, im Menschlichen das Göttliche zu erkennen und festzuhalten — durch den Glauben an den, welcher der gesammten Menschheit der unverrückbare Mittelpunct geworden ist. **A. W. Grube.**

Fibel, s. ABC-Buch.

Fichte, Johann Gottlieb, geb. zu Rammenau in der Oberlausitz den 19. Mai 1762, Zögling der Landesschule Pforta, studirte seit 1780 in Jena und Leipzig Theologie. Sein philosophisches Streben gieng von der Dogmatik aus; ursprünglich dem Determinismus zugethan, in welchem er durch Spinoza befestigt wurde, hat er sich von dem Systeme des letzteren erst durch die Entwicklung der eigenen Lehre befreit. Seit 1784 Hauslehrer in Sachsen gieng er in derselben Eigenschaft 1788 nach Zürich, wo er die Gründung einer Realschule beabsichtigte; in dem noch vorhandenen Plane derselben finden sich sehr beherzigenswerthe Winke über die Abfassung deutscher Aufsätze. Mit einer Nichte Klopstocks verlobt wurde er durch häusliche Verhältnisse an der sofortigen Schließung der Ehe verhindert, er gieng deshalb 1790 nach Leipzig zurück, wo er sich mit der Kant'schen Philosophie beschäftigte und durch dieselbe nach seiner eignen Aussage die Ueberzeugung von der gänzlichen Freiheit des menschlichen Willens gewann. Nach einem mislungenen Versuche, eine Hauslehrerstelle in Warschau anzutreten, begab sich Fichte 1791 nach Königsberg, wo er Kant kennen lernte und seinen „Versuch einer Kritik aller Offenbarung" schrieb, als dessen Verfasser man anfangs Kant ansah. Nach einer Hauslehrerschaft in Westpreußen kehrte Fichte 1793 zu seiner Verheirathung nach der Schweiz zurück, wo er jetzt Pestalozzi besuchte; gegen Ende dieses Jahrs wurde ihm an Rein-

*) „So ein wildgewachsener Naturwille, welcher ungeheuren Widerstandskraft ist er fähig, wie zerstörend kann er wirken, welche Energie und Ausdauer im Bösen bewähren! — Aber nicht Festigkeit und Spannung ist es, wonach der Werth des Willens zu messen ist, sondern das Ziel, worauf er geht." Dr. L. Wiese, „die Bildung des Willens."

holds Stelle eine philosophische Professur in Jena angetragen, welche er zu Ostern 1794 antrat. In diese Zeit fallen die grundlegenden Schriften seines Systems (Recens. des Aenesidemus, die verschiedenen Bearbeitungen der Wissenschaftslehre, Bestimmung des Gelehrten, 1794; Rechtslehre 1796; Sittenlehre 1798); neben seinen Vorlesungen suchte er indes auch unmittelbar die Sittlichkeit unter den Studenten z. B. durch Auflösung der Studentenorden zu heben, was zwar Anerkennung fand, aber durch Schlaffheit und Unverstand von anderer Seite zum größten Theile verhindert wurde. Die Anschuldigung des Atheismus und die hieran sich knüpfenden Streitigkeiten bewogen Fichte, sein Lehramt 1799 aufzugeben und nach Berlin zu gehen, wo er seiner Lehre theils durch Vorlesungen theils durch mehrere Schriften (Bestimmung des Menschen 1800; Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters, Wesen des Gelehrten und Religionslehre) eine größere Verbreitung sicherte. In dieser Zeit trat auch der ursprüngliche Unterschied zwischen Fichte und Schelling scharf hervor (vgl. Fichte und Schelling, philosophischer Briefwechsel, Stuttg. 1856, besonders S. 124); daß Fichte im Gegensatz zu der Schelling'schen Indifferenz des Subject-Objects die überwiegende Bedeutung des Geistes als des Subjects festhielt, erleichterte zugleich seine religiöse Vertiefung, welche von jetzt an in zunehmendem Maße seine Lehre und seine Schriften durchdringt. Im J. 1805 zum Professor der Philosophie an der damals preußischen Universität Erlangen ernannt, wurde er durch den bald ausbrechenden Krieg, an welchem er selbst als Redner Theil zu nehmen wünschte, bewogen, zunächst nach Königsberg und bei dem Nachdrängen der Franzosen nach Kopenhagen zu gehen, von wo er 1807 nach Berlin zurückkehrte. Gleich im folgenden Winter hielt er dort trotz der französischen Besetzung seine Reden an die deutsche Nation, in denen er die Grundzüge einer Nationalerziehung als des einzigen Mittels zur Wiedergeburt des gesammten Deutschlands darlegte. Zugleich entwarf er auf amtliche Veranlassung einen Plan für die in Berlin zu gründende Universität; indes gieng die Bearbeitung dieser Angelegenheit später in andere Hände über. An der neuen Universität als Professor der Philosophie, und in den beiden ersten Jahren als Decan und Rector thätig, wünschte er gleichwohl an dem ausbrechenden Freiheitskriege als Feldredner Theil zu nehmen, was jedoch wie früher unter dankbarer Anerkennung seiner Absicht abgelehnt wurde. Am Krankenbett seiner am Lazarethfieber darniederliegenden Frau wurde er von derselben Krankheit ergriffen und starb den 27. Jan. 1814. Vgl. Fichte's Leben und Briefwechsel, herausgegeben von J. H. Fichte, 2 Bde. 1830. 31. Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart, 1843. — Wie Fichte nach wiederholter eigner Aeußerung vielmehr Lehrer und Redner als Schriftsteller war, so ist er auch für die Pädagogik in zweifacher Hinsicht wichtig, durch den vorwiegend ethischen Charakter seines Systems und durch den von ihm zuerst gehegten Gedanken einer Nationalerziehung im Gegensatz zu den kurz vorhergehenden kosmopolitischen Erziehungsideen; in beidem Bezuge zeigt er seine Verwandtschaft mit Platon und Aristoteles, den philosophischen Pädagogen des Alterthums. Dagegen hat er ein ausführliches System der Pädagogik nicht entworfen; am ausdrücklichsten äußert er sich über dieselbe in seinem System der Sittenlehre (Werke, Bd. IV.), seinen Reden an die deutsche Nation (WW. Bd. VII.) und in den Aphorismen über Erziehung vom J. 1804 (Bd. VIII. S. 353); indes überall hauptsächlich nach der ethisch-nationalen Seite, während er — auch dies in Gemäßheit seines philosophischen Systems — die psychologischen Bedingungen der Erziehung nirgends eingehend erörtert. Denn die gelegentlichen Betrachtungen, welche sich bei ihm über die Einbildungskraft und das Erinnerungsvermögen finden (vgl. besonders „die Thatsachen des Bewußtseins" (WW. II. 565 ff. und 577 ff.), beziehen sich wesentlich auf die Reflexion und die Darstellung des absoluten Bewußtseins; desgleichen haben die Bemerkungen, welche er über Gefühl und Sinn macht (a. a. O. 584), nur den Zweck, die Begrenzung des Ich deutlich zu machen. Dagegen legt er überall auf den Willen als das ursprüngliche und schöpferische Vermögen des Ich das größte Gewicht, nur daß er auch hier

stets die transcendentale und ethische Kraft desselben, nicht seine psychologische Natur ins Auge faßt. Die Grundzüge dieser Richtung treten schon in seinen ersten Werken hervor, weshalb es nicht richtig ist, von einem späteren eigentlichen Bruch in seinem System zu sprechen; die Entwicklung des absoluten Bewußtseins zur Anschauung Gottes und der Ethik zur Religionslehre ist mit Nothwendigkeit schon in den Anfängen seiner Lehre gegeben. Den Beweis hiefür kann allerdings nur eine eingehende Darstellung seiner ganzen Philosophie liefern; hier haben wir uns auf diejenigen Bestimmungen zu beschränken, in denen Fichte's Lehren über die Erziehung ihre Begründung und Darlegung finden.

Fichte's Idealismus geht von der Freiheit des Ich aus (Zweite Einl. in die Wissenschaftsl. I. 509): obschon die Dinge unabhängig von unserer Vorstellung sind, so sind sie doch nur das, als was sie erscheinen (II. 621 flg.) und das Bewußtsein eines Dings ist absolut weiter nichts als das Product unsres eignen Vorstellungsvermögens (II. 221, 239). Wenn aber ein System des Wissens nothwendig nur ein System bloßer Bilder ohne Realität und Zweck ist (II. 246), so muß diese Realität durch ein anderes Organ, den Glauben, erschaffen werden; denn nicht bloßes Wissen, sondern das Thun nach dem Wissen ist die Bestimmung des Menschen (II. 253) und die Vernunft selbst ist lauteres Thun (IV. 56). Der Glaube ist demnach kein Wissen, sondern ein Entschluß des Willens, das Wissen gelten zu lassen, und von dem Willen als dem lebendigen Princip der Vernunft, nicht von dem Verstande muß alle Bildung meiner selbst und anderer ausgehen (II. 254. 288. 297; VII. 281), so wie auch durch den guten Willen dieses Leben mit dem künftigen zusammenhängt (II. 286). Von diesem einen, vernunftmäßigen Willen, welcher That und Product zugleich ist, und unter welchem alle endliche Willen als unter ihrem Gesetz stehen, hebt sonach die Freiheit an (II. 296); denn eine Bestimmung durch Freiheit heißt ein freies Wollen (II. 674) und das Sein der Freiheit oder des Lebens und Sittlichkeit sind durchaus Eins (II. 683). Und wenn meine ganze Bestimmung nur Einem, dem Vater der Geister, sichtbar ist (II. 309), wenn also jene Vereinigung und unmittelbare Wechselwirkung mehrerer selbständiger und unabhängiger Willen mit einander das Grundgesetz der unsichtbaren Welt ist (II. 299), wenn endlich das Sittengesetz in mir, als Individuum, nicht mich allein, sondern die ganze Vernunft zum Object hat (IV. 236), so giebt es auch Freiheit außer uns und alle freien Wesen müßen denselben sittlichen Zweck haben (vgl. VI. 307); denn die formelle Freiheit aller Vernunftwesen ist der Zweck jedes moralisch guten Menschen (IV. 275), und nur derjenige ist frei, der alles um sich herum frei machen will (VI. 309. Vgl. den Satz der Staatslehre IV. 523: „Menschheit ist nichts denn diese mit dem göttlichen Willen übereinstimmen sollende Freiheit"). Auch ist nur in einem beschränkten Sinne wahr, daß die Menschen durch Vorschriften gebildet werden; vielmehr muß innerlich im Menschen liegen, was sich in seinen Handlungen äußern soll (VI. 350), und die eine ewige Idee zeigt sich in jedem besonderen Individuum, in welchem sie zum Leben durchdringt, durchaus in einer neuen, vorher nie dagewesenen Gestalt (VII. 69). Kein Individuum wird aber sittlich erzeugt, sondern es muß sich dazu machen und die Sphäre für dieses sich sittlich Machen des Lebens ist die gegenwärtige Welt; sie ist für alle künftigen Welten die Bildungsstätte des Willens (II. 679). Ich soll also meinen Verstand ausbilden und mir Kenntnisse erwerben, so viel ich irgend vermag, aber in dem einigen Vorsatze, um dadurch der Pflicht in mir einen größeren Umfang und eine weitere Wirkungssphäre zu bereiten (II. 310). Diese Pflichterfüllung hat sich aber nach dem unendlichen Willen, dem Gewissen in mir, zu regeln und die Freiheit anderer Wesen zu ehren; das Gewissen ist eben das unmittelbare Bewußtsein unserer bestimmten Pflicht und hiernach bin ich schlechthin in jedem Falle überzeugt, was meine Pflicht sei (IV. 173). Somit soll der Mensch unbedingt sich einen andern Charakter bilden, wenn sein gegenwärtiger nichts taugt, und er kann es, denn dies hängt schlechthin von seiner Freiheit ab (IV. 181). Denn die Perfectibilität des Menschen ist einer der ersten Glaubens-

artikel, an dem man gar nicht zweifeln kann, ohne seine ganze sittliche Natur aufzugeben (IV. 240; VII. 374); verdammt sein würde heißen seine Besserung auf alle Ewigkeit aufgeben; dies wäre jedoch das größte Uebel, dessen ernsthafter Gedanke jeden vernichten würde (IV. 168). Dem Kinde wohnt aber die Liebe zum Guten ein und es ist eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde (VII. 421). Nach diesen Grundsätzen ist demnach die neue Nationalerziehung zu leiten, welche die wirkliche Lebensregung und Bewegung ihrer Zöglinge nach Regeln sicher und unfehlbar bilden und bestimmen kann. Dieselbe geht zunächst nur auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistesthätigkeit; die Erkenntnis giebt sich nebenbei als unausbleibliche Folge (VII. 288). Der Zögling muß stets selbst arbeiten, weshalb die Methode, leicht oder spielend zu lehren, in einem vernunftgemäßen Erziehungsplane nicht eintreten kann (VIII. 356); denn die Trägheit ist das erste Grundlaster, aus welchem die beiden anderen, Feigheit und Falschheit, erst entspringen (IV. 200). So ist die neue Erziehung die besonnene und sichere Kunst, den Zögling zu reiner Sittlichkeit zu bilden (VII. 296): die allgemeine Form des sittlichen Willens ist aber die Liebe (VII. 291), gleichwie die ganze Form und Kraft des Lebens in der Liebe besteht und aus derselben entsteht (V. 401); auch wird zu der wahrhaftigen Tugend, zu dem echt göttlichen Handeln sich nie einer erheben, der nicht im klaren Begriffe die Gottheit liebend umfaßt (V. 411). Mithin wird das letzte Geschäft der neuen Erziehung die Bildung zur wahren Religion sein, welche die vollständige Erlösung von allem fremden Bande ist; dies geschieht eben dadurch, daß der Zögling angeleitet wird, ein Bild der übersinnlichen Weltordnung, d. h. des göttlichen Lebens selbstthätig zu erzeugen (VII. 298). Niemals darf demgemäß das Erkenntnisvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe für den erkannten Gegenstand es zugleich werde; diejenige Liebe aber, welche den Menschen an den Menschen bindet, bildet das handelnde Leben und treibt an, das Erkannte in sich und anderen darzustellen (VII. 413). Die ursprüngliche Sittlichkeit in dem Kinde ist aber der Trieb nach Achtung (IV. 317; VII. 414); hieran ist die Bildung zur Tugend anzuknüpfen, und das Urtheil der Erwachsenen, welches dem äußeren Gewissen des Kindes gleich ist, dient, um jene Liebe zum Guten zu fördern (VII. 420). Wie der Mensch sich gegen das Sittengesetz, so verhält sich das Kind gegen die Gebote seiner Eltern und so vereinigt sich Freiheit mit Zucht in dem freien Gehorsam der Kinder (IV. 338). Hierzu ist aber erforderlich, daß nur gute Beispiele den Zögling umgeben und alles Schlechte von ihm fern gehalten werde: in der eigenen schamhaften Stille des Gemüths muß die Sittlichkeit aufkeimen (VIII. 358), und deshalb hat die neue Erziehung, welche die schlechtgewordene Menschheit zu heilen unternimmt, das Kind unbedingt von der häuslichen Erziehung ganz abzusondern (VII. 406). So ist gleichsam ein kleiner Erziehungs- und Wirthschaftsstaat gemeinschaftlich für beide Geschlechter einzurichten: in ihm ist Lernen und Arbeiten auch in der Weise stets zu vereinigen, daß alle Lebens- und Unterhaltsmittel durch ihn selbst hervorgebracht werden, wenigstens dem Zöglinge hervorgebracht zu werden scheinen (VII. 423 flg.). Diese Erziehung einzurichten ist zunächst der Staat verpflichtet, welcher streng genommen ebenso die Eltern zur Hergabe ihrer Kinder zu zwingen berechtigt ist, wie er zum Kriegsdienst zwingt; doch mag dem Widerstreben der Eltern anfangs nachgegeben werden, da die Frucht der neuen Erziehung bald jeden Widerstand überwinden wird (VII. 428 flg.). Dieser Erziehungsweg kommt ganz eigentlich und zunächst den Deutschen zu, theils wegen der Selbständigkeit und Lebendigkeit ihrer Sprache, in welcher Leben und geistige Bildung zusammen, nicht getrennt geht, theils weil das deutsche Volk recht eigentlich zur Aufnahme des Christenthums geeignet gewesen ist, endlich weil besonders der Deutsche an ein absolut Erstes und Ursprüngliches im Menschen selbst, an Freiheit, unendliche Verbesserlichkeit und ewiges Fortschreiten des Geschlechts glaubt (VII. 311. 374). Hieraus folgt, daß die neue Erziehung unter den Deutschen die wahre Vaterlandsliebe tief und unauslöschlich

zu begründen hat (VII. 395). Gefordert wird nun hinsichtlich der Form, daß der wirklich lebendige Mensch, hinsichtlich des Inhalts, daß alle nothwendigen Bestandtheile des Menschen gleichmäßig ausgebildet werden (VI. 318; VII. 301). Diese Bestandtheile sind Verstand und Willen; die Erziehung hat die Klarheit des ersten und die Reinheit des zweiten zu beabsichtigen. Zu diesem Behuf ist an den von Pestalozzi erfundenen Unterrichtsgang anzuknüpfen, auf welchem gleichfalls der Zögling zum Denken angeregt und, um zur Realität zu gelangen, zur unmittelbaren Anschauung geführt werden soll (was dem Grundsatz Fichte's entspricht, die Geistesthätigkeit zum Entwerfen von Bildern anzuregen). Hierbei ist freilich der erste Misgriff, daß Pestalozzi seine Erziehung nur den dürftigen Kindern bieten wollte; daher seine Ueberschätzung des Lesens und Schreibens und seine irrige Ansicht der Sprache als eines Mittels, den Menschen von dunkler Anschauung zu deutlichen Begriffen zu erheben. Bei dieser halben Erziehung, welche nur zum raschen Broderwerb führen sollte, nützt frühzeitiges Lesen und Schreiben nichts, sondern kann eher schädlich werden, indem es von der Anschauung zum bloßen Zeichen und somit zur Zerstreutheit und Träumerei führt (VII. 404 flg.; VIII. 358). Erst am Schluß der Erziehung können diese Künste mitgetheilt und der Zögling durch Zergliederung der schon vollkommen besessenen Sprache zur Erfindung und zum Gebrauch der Buchstaben geleitet werden. Der zweite Misgriff Pestalozzi's ist, daß er bei seinem A. B. C. der Anschauung von dem Körper des Kindes ausgieng, welcher doch nicht das Kind selbst ist. Die wahre Grundlage ist vielmehr ein A. B. C. der Empfindungen, durch deren klare und folgerechte Entwicklung das Kind erst ein Ich, und die folgenden Anschauungen ihren deutlich erkannten inneren Gehalt erhalten. Das Wortzeichen fügt zu der Erkenntnis nur die Mittheilbarkeit; die Klarheit der Erkenntnis beruht ganz auf der Anschauung, und dasjenige, was man genau in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann, ist vollkommen erkannt. Erst an die Entwicklung der Empfindung schließt sich das A. B. C. der Anschauung, die Lehre von den Zahl- und Maßverhältnissen (VII. 409). Mit der geistigen Bildung muß indes die Entwicklung der körperlichen Fertigkeit zugleich fortschreiten (A. B. C. der Kunst, des körperlichen Könnens, vgl. VIII. 357); die richtige Stufenfolge der körperlichen Uebungen ist noch zu erfinden. Dieser ganze Erziehungsabschnitt ist jedoch nur Vorübung zu dem zweiten wesentlichen Theile, der bürgerlichen und religiösen Erziehung (vgl. oben), zu welcher die Philosophie eine bestimmte Anweisung noch zu geben hat. Hiermit ist die Erziehung beschlossen und der Zögling zu entlassen.

Erwähnen wir außerdem noch die Bedeutung, welche Fichte dem Erlernen der alten Sprachen, besonders der griechischen, für selbständige Begriffsentwicklung und Veredlung des Gemüths beimißt (VI. 430; VIII. 354), so werden wir seine Grundsätze über die Erziehung im wesentlichen beschrieben und, so weit dies möglich, im Zusammenhange unter sich und mit dem ganzen System dargestellt haben. Ihr Gewicht beruht auf der sittlichen Strenge, welche überall für Lehrer und Schüler zum Gesetz gemacht wird, auf der Forderung einer folgerechten und scharfen Entwicklung des Empfindens und Erkennens, endlich auf dem zum erstenmale nachgewiesenen nothwendigen Zusammenhange zwischen der Erziehung und der nationalen Anlage. Wir begreifen hiernach, daß Fichte wenn nicht ein Erzieher der Jugend, so doch ein Lehrer der Nation im höchsten Sinne gewesen ist und an der Erhebung des Vaterlandes den bedeutendsten Antheil gehabt hat. Die Schwächen seiner Lehre entspringen abgesehen von dem Mangel an psychologischer Begründung aus der Härte und Schärfe, mit welcher er die Freiheit und Selbständigkeit des Individuums postulirt und zur Grundlage seines Systems gemacht hat. Wie er ein Handeln auf Auctorität hin für ein nothwendig gewissenloses Handeln erklärt (Sittenlehre IV. 175), so fehlt seiner Lehre die Rücksicht auf das Gefühl der ursprünglichen Abhängigkeit und Bedürftigkeit des Menschen, und wie erhebend, ja wie religiös er in der Anweisung zum seligen Leben und in der Staatslehre die Liebe zu Gott beschreibt, so konnte doch das für alle Menschenliebe so wesentliche Gefühl der Barm-

herzigkeit und der verzeihenden Liebe keinen Raum in einem System finden, welches neben der ursprünglichen Unschuld des Menschen die gleichfalls angeborene Neigung zur Sünde gänzlich in Abrede stellt. Nur das Haus ist die Pflegestätte dieser liebevollen und Liebe erzeugenden Erziehung; es war demnach ebenso folgerecht als einseitig und hart, daß Fichte die Erziehung der Jugend von dem elterlichen Hause gänzlich gelöst wissen wollte. **Schrader.**

Filialschule, s. Landschule.

Flatterhaftigkeit, s. Leichtsinn.

Flattich, Johann Friederich — ein origineller Pädagoge des vorigen Jahrhunderts, den der Dichter A. Knapp „einen in das Gewand eines Dorfpfarrers verkleideten neutestamentlichen Salomo" nennt und von dem der tiefsinnige Prälat Oetinger sagt, die Welt kenne seine Verdienste nicht, er aber bekümmere sich nicht darum, denn er suche und wolle nichts als Wahrheit — wurde den 3. October 1713 zu Beihingen bei Ludwigsburg geboren, war von 1742 an Garnisonsprediger auf Hohenasberg, von 1747 Pfarrer zu Metterzimmern, von 1760 zu Münchingen, wo er den 1. Juni 1797 in seinem 84. Lebensjahr starb. Er gehörte zu jener Reihe von Repräsentanten des württembergischen Pietismus, die, aus der Schule des großen J. A. Bengel (s. d. Art.) hervorgegangen, während der Blütezeit des Rationalismus theils als wissenschaftliche Theologen theils als praktische Geistliche für Erhaltung und Verbreitung biblischer Erkenntnis und christlicher Gesinnung in der württembergischen Kirche aufs segensreichste wirkten, nimmt aber unter ihnen eine eigenthümliche Stellung dadurch ein, daß er als der eigentliche Pädagoge dieser Richtung anzusehen ist; denn wenn auch z. B. Bengel, Oetinger und andre Männer dieses Kreises, wie Ph. D. Burk und Ph. M. Hahn, theils als praktische Erzieher theils schriftstellerisch auf diesem Feld sich bewegten, so bethätigte sich doch immerhin ihre Hauptkraft nach einer andern Seite; Flattich hingegen concentrirte sich in seinem Denken und Wirken ganz aufs Pädagogische und zwar so sehr, daß er auch da, wo er es nicht gerade mit Kindern, sondern mit Erwachsenen, sei es als Seelsorger sei es im zufälligen Menschenverkehr, zu thun hatte, immer in pädagogischer Spur einhergeht. So kam eines Tags ein Mann seiner Gemeinde zu ihm, der statt durch ein rechtmäßiges Gewerbe sich lieber als Musikant bei Hochzeiten und Kirchweihen zu ernähren suchte, und bekannte ihm, daß er sich über sein Gewerb wohl ein Gewissen mache, er sei aber eben ein armer Mann und könne diesen Nebenverdienst wohl brauchen, was denn der Herr Pfarrer davon halte. Flattich merkte wohl, daß der Mann für die Entsagung noch nicht reif sei, und gab ihm den kurzen Bescheid: „Nur fortgegeigt!" Dieselbe Antwort wiederholte er, als der Mann ihm später noch einmal in ähnlicher Weise seine Noth klagte. Die Unruhe des Mannes hörte natürlich auf den Rath hin nicht auf, sie wuchs vielmehr; denn er merkte wohl, wie es von Flattich gemeint war. Endlich aber kam er wieder zu seinem Seelsorger und brachte ihm mit freudigem Herzen die Nachricht, er habe jetzt seine Geige zerschlagen. So wußte Flattich auch jenem General, der ihn fragte, ob man denn auch etwas gewisses vom Zustand nach dem Tod wissen könne, auf wahrhaft sokratische Weise zu dienen. Er fragte ihn, ob er glaube, daß er nach dem Tod nicht mehr General sein werde. „Ja," erwiederte jener. Ob er es auch gewiß glaube? Ja, er zweifle gar nicht daran. „Nun," sagte Flattich, „so wissen Sie also etwas gewisses vom Zustand nach dem Tod; fangen Sie nur bei dem an, was Sie jetzt gewiß wissen." — Flattich war zum Erzieher wie gemacht; er war ein Mann von klarem durchdringendem Verstand, mit welchem er die edelste Einfalt und lauterste Geradheit verband, ein Mann, dem die Seelenruhe des Weisen und ein in Gott stets heiterer und froher Muth aus dem Angesicht leuchtete, voll Demuth und aufopfernder, dienender Liebe, wie gegen jedermann, so besonders gegen die Jugend; dabei besaß er in hohem Grad die Gabe sententiöser Rede, der eine Fülle der einfachsten und treffendsten Bilder und Gleichnisse zu Gebot stand. Diese Eigenschaften machten ihn ebensosehr auch zum Mann des Volks, welches bis auf den heutigen Tag

Anekdoten und Aussprüche von ihm von Mund zu Mund fortpflanzt, so wie sie seinen Umgang nicht weniger auch bei Vornehmen (der bekannte — katholische — Herzog Karl verkehrte auch gerne mit ihm) beliebt machte, unter denen der unscheinbare Dorfpfarrer mit der größten Unbefangenheit und Freimüthigkeit sich bewegte und denen er mit ungeschminkter Wahrheit, jedoch stets auf eine Weise, die nichts verletzendes hatte, zu antworten wußte.

Das „Informiren," wie er es nannte, war sein Element und seine angenehmste Beschäftigung. Schon als Student faßte er den Entschluß, er wolle der Liebe nachleben, und da man diese am besten im Unterrichten der Jugend beweisen könne, so verlegte er sich darauf und blieb dabei bis ins höchste Alter. „Ich gab, erzählt er, manchem Studenten gute Worte und lief ihnen nach, daß sie sich umsonst von mir informiren ließen. Weil ich auch merkte, daß man von einem Hochmüthigen nicht gern lerne, so unterließ ich alles, was den Schein des Hochmuths geben konnte." Da er als Vicar 5 Jahre lang nicht mehr studiren konnte, so legte er sich, „um nicht ganz unbrauchbar zu sein", aufs Informiren. Auf seinen Pfarreien hatte er immer, in der Regel 12—16, Kostgänger aus allen Ständen von des Generals Sohn bis zum Schulmeisterssohn, im Alter öfter so ungleich, daß alle Jahrgänge vom 10. bis 20. Jahr vertreten waren; er bereitete sie zu den verschiedensten Berufsarbeiten, auch unmittelbar auf die Universität vor. Wenn ein Vater mit seinem Sohn nicht mehr wußte, wo aus und ein, so nahm er seine Zuflucht zu Flattich, weswegen seine Kostgänger meistens, wie er sagt, einen „defectus ingenii oder morum" hatten. Einmal brachte ihm ein Oberamtmann seinen Sohn und erklärte sogleich beim Eintritt, mit dem Schlingel sei nichts anzufangen, er habe schon alles mit ihm probirt, aber fruchtlos. Flattich fragte, was er denn schon mit ihm gemacht habe. Antwort: er habe ihn schon unbarmherzig geschlagen. „Was weiter?" Er habe ihn tagweise eingesperrt. „Was mehr?" Er habe ihm nichts zu essen gegeben. „Ob sonst nichts mehr?" Jetzt riß dem Amtmann die Geduld: was man denn sonst noch thun könne? Ei, sagte Flattich, ob er denn nicht auch für seinen Sohn gebetet habe? Als der Vater dies verneinte, erwiederte Flattich, da nehme es ihn nicht wunder, daß sein Sohn nicht gerathen wolle; er, Flattich, wolle es nun mit dem probiren, was er, der Vater, bisher nicht gethan habe; denn das sei eine Hauptsache in der Erziehung. Flattich hielt Wort und mit dem Sohn wurde es besser. So erzog er nach und nach 200 Zöglinge in seinem Pfarrhaus. Dabei verfuhr er oft auf die originellste Weise, so z. B., wenn er mit einem jungen Menschen, der keine Minute seine Gedanken bei etwas festhalten konnte, etliche Wochen das Schachspiel trieb, bis er daran seine Gedanken fixiren lernte, worauf er ihn sodann erst recht informiren konnte; oder wenn er einmal bei einem Kostgänger, den man ihm als einen durch und durch faulen Menschen übergab, damit anfieng, daß er ihn, während die andern Unterricht erhielten oder ihre Aufgaben ausarbeiteten, einige Wochen lang thun ließ, was ihm beliebte, bis er endlich selbst bat, man möchte ihn auch mitlernen lassen. Solche Dinge darf freilich nicht jedermann nur nachmachen; dagegen wird jeder Erzieher die Worte beherzigen dürfen, mit welchen Flattich uns schildert, wie er seinen Erziehersberuf auffaßte und welche Anforderungen an seine eigene Person er aus demselben ableitete. Der edle Mann charakterisirt sich selbst damit am besten. „Besonders", sagt er, „bestrebe ich mich, daß meine Kostgänger eine Liebe und Hochachtung gegen mich bekommen. In meinem Bezeugen habe ich die Worte Christi zu meinem Augenmerk, da er zu seinen Jüngern sagt: Ihr heißet mich Meister und Herr und sagt recht daran, denn ich bins auch, ich aber bin unter euch wie ein Diener. Daher ich auch mit meinen Kostgängern in der Liebe und Freundschaft wandle, ich fordere keinen großen äußern Respect und beweise mich nicht als einen Vorgesetzten, bis es die Noth erfordert; ich habe auch erfahren, daß man lernen müße, blind, taub und stumm auf gehörige Art zu sein. In meiner übrigen Einrichtung halte ich mich an die Regel: schlecht und recht behüte mich, Herr; denn junge Leute lieben das natürliche, ungekünstelte Wesen und von dem Rechten

haben sie ein zartes Gefühl. Ich habe auch in vielen Fällen wahrgenommen, wie man durchs Verkünsteln und Abweichung vom Rechten sich so viele Sorgen, Verdruß und Mühe macht, da man leicht zurecht kommen könnte, wenn man dem principio de simplici et recto folgte. Das meiste aber habe ich mit mir selber zu thun; denn wenn mein Herz in einer Unordnung ist, oder wenn ich mich gar vergehe, so giebt solches eine Confusion in mein ganzes Haus."

Man kann Flattich nicht wohl in eine der Rubriken einreihen, in die man die Pädagogen einzutheilen pflegt. Wollte man ihn damit für abgeschildert halten, daß man ihn der pietistischen Schule zutheilte, so würde man wenigstens darin irren, wenn man ihn mit den Fehlern behaftet glaubte, die man gewöhnlich dieser Richtung zuzuschreiben pflegt. Seine methodus subjectiva, von der sogleich weiter die Rede sein wird, bewahrte ihn vor allem Methodismus in der Seelenpflege, vor allem Dogmatismus im Religionsunterricht, vor allem Pedantismus in der sittlichen Beurtheilung der Jugend und ließ in seiner Erziehung neben dem entschiedenen Festhalten am christlichen Erziehungsprincip den Geist echter Humanität in freiester Weise zur Geltung kommen. Noch weniger freilich kann man ihn den Philanthropisten beizählen, obwohl fast alle guten Ideen und praktischen Gedanken, die sie hatten und die sie als große Funde ausposaunten, bei ihm sich wieder finden. Die Wichtigkeit der Gesundheitspflege, die Aufnahme der Muttersprache und der Realien in den Kreis der Unterrichtsfächer, die Idee der formalen Bildung, der harmonischen Ausbildung der Geisteskräfte, das Dringen auf Cultur des Verstandes und der Phantasie, auf deutliche und lebhafte Vorstellungen und Begriffe, die Sorge, den Kindern das Lernen möglichst leicht und angenehm zu machen, das alles und manches andere sind ihm ganz geläufige Dinge, die er in aller Einfalt, als wenn sie sich von selbst verstünden, bespricht, die er aber auch, fern von aller Uebertreibung und Ueberspannung, auf das richtige Maß und ihren wahren Werth zurückzuführen weiß. Und doch findet sich keine Spur davon, daß er mit der damaligen pädagogischen Literatur in irgend einer Beziehung gestanden wäre; sein pädagogisches Denken war ein durchaus selbständiges, ganz außer Berührung mit der Zeitströmung stehendes. Bekanntlich hat auch die pietistische Schule manches, was man lange als ausschließliche Erfindung der Philanthropisten ansah, schon vor diesen gelehrt und geübt; von Flattich aber könnte man vielleicht sagen, daß er, was Pietisten und Philanthropisten in ihrer Lehr- und Erziehungsweise Gutes hatten, ohne ihre Fehler in sich vereinigte, jedoch nicht auf mechanisch-eklektische, sondern in durchaus originaler unabhängiger Weise. Das Gesagte wird seine Bestätigung und Erläuterung finden, wenn wir uns ein Bild seiner Lehr- und Erziehungsgrundsätze zu entwerfen suchen. Es ist freilich schwer, dies in der erforderlichen Kürze zu geben, da Flattich kein Mann des Systems und der genetischen Entwicklung war, sondern seine Gedanken auf rein empirischem Weg erzeugte und in der zufälligsten aphoristischen Form reproducirte. Ein Grundgedanke der Flattich'schen Pädagogik, welcher den wahrhaft humanen und eben darum christlichen Charakter seiner Lehr- und Erziehungsweise ins hellste Licht setzt, war der, daß ein Lehrmeister nach dem Vorbild des Apostels Paulus, der jedermann allerlei geworden war, sich „vornehmlich auf die methodum subjectivam verlegen" müße. Wie es keine medicina universalis gebe, so auch keine allgemeine Methode, nach welcher junge Leute behandelt und unterrichtet werden könnten. Man müße sich nach der capacitate subjectorum richten und wissen, was für junge Leute nach ihren Gaben, Alter, Geschlecht, Stand, Leibesconstitution, Vermögen und anderen Umständen überhaupt und für jedes Individuum besonders tauge, weswegen die psychologia empirica höchst nöthig sei. Man müße den jungen Leuten ihrem Alter angemessene Gegenstände und Aufgaben geben, nicht auf hitziges Studiren dringen, sie nicht übertreiben, und den verborgenen Wirkungen der Seele auch etwas überlassen. „Ein Lehrmeister soll nicht nur für seine Person die Zeit erwarten können, sondern er soll auch jungen Leuten und ihren Eltern zusprechen, daß sie warten lernen, besonders bei harten ingeniis, indem man von ihm

mit Recht fordern kann, daß er solches verstehen soll. Gleichwie man aber einem jungen Menschen immer zu essen giebt, wenn man gleich kein Wachsthum an ihm verspürt, so muß man auch immer im Lernen fortfahren, wenn man gleich keine Fortschritte wahrnimmt. Die Fortschritte lassen sich nicht erzwingen. Man muß einen Unterschied machen zwischen dem Lernen und den Fortschritten. Das Lernen ist die Arbeit, die Gott befohlen, die Fortschritte sind der Segen, so nicht bei Menschen, sondern bei Gott steht. Da nun junge Leute nicht müßig gehen sollen, so muß man sie ernstlich zum Lernen anhalten; hingegen mit Zanken, Schelten und Schlägen die Fortschritte erzwingen wollen ist eben so viel, als wenn man Gott zwingen wollte. Wenn nun junge Leute lernen und gleichwohl keine merklichen Fortschritte machen, so muß man nicht ungeduldig werden. Vielmehr weil sie eher Ursache hätten, ungeduldig und verdrießlich zu werden, weil sie bei ihrem Lernen keinen Fortgang spüren, und mithin bei ihrer Last kein Vergnügen empfinden; so muß man ihnen zusprechen und ihnen Hoffnung machen, daß es brechen werde, wenn sie in ihrem Fleiß anhalten würden. Daher ist die Geduld das Vornehmste an einem Lehrmeister und wer solche nicht lernen will, der soll auch keiner werden." Auch an dem „äußerlichen Bezeugen" ist viel gelegen. „Ich habe mir," sagt Flattich, „schon öfters gewünscht, den Wohlstand eines Lehrmeisters gegen junge Leute recht zu verstehen und ein solches subtiles Betragen zu lernen, wodurch ich junge Leute gewinnen und sie ohne Rumor regieren könnte." An diesem „decoro scholastico" habe man vielleicht, meint er, ebensolang zu lernen, als an dem „decoro civili." „In Ansehung des freien Willens muß man mit jungen Leuten sehr vorsichtig umgehen; denn sobald sie merken, daß man ihnen solchen nehmen will, so verlieren sie alle Liebe und werden widerspenstig." Will man ihnen daher den Willen brechen, so muß man ihnen in einigen Fällen nachgeben, wobei es vornehmlich auf 3 Stücke ankommt, nämlich in was man nachgiebt (nicht in den nothwendigen, wohl aber in nützlichen und schönen Dingen), auf was Art man nachgiebt (z. B. aus Liebe und indem man merken läßt, daß der junge Mensch nicht Recht habe) und wie lang man nachgiebt (z. B. so lange man für seine Person etwas nicht leiden kann, soll man nachgeben, bis man es leiden kann). Er hielt deswegen auch in der Kindererziehung nicht viel aufs Befehlenwollen, desto mehr aufs Beten, weil alle gute Gabe von oben herabkomme; „man will," sagt er, „nicht beten, sondern befehlen, darum gerathen so viele Kinder nicht." Nichts erzwingen wollen, desto mehr Liebe beweisen, dies war sein Grundsatz auch bei solchen, ja gerade am meisten bei solchen, welche schwache Gaben oder sittliche Fehler an sich hatten, und er klagt sich einmal selbst in dieser Beziehung an, daß er zu viel Achtung auf sie gegeben, daß er ihnen zu viel gepredigt,*) zu viel mit ihnen gezankt habe. „Wenn die Strafe besserte," sagt er, „so würde man im Zuchthaus besser werden, aber die Liebe bessert. Wer seine Kinder oder andere bessern will, der muß sich auf die Liebe legen und für seine Kinder beten, daß Gott sie ziehen möge. Dies muß man recht behalten: die Liebe bessert." Damit weist uns Flattich auf die eigentliche Grundlage hin, auf welcher seine methodus subjectiva ruhte. Sie war bei ihm kein Erzeugnis pädagogischer Politik, sie ruhte viel-

*) „In der Zucht begieng ich auch diesen Fehler, daß ich viele Gesetze gab und genau darüber hielt. Weil ich aber eine Freude am Informiren hatte und ich die Kinder und die Kinder mich sehr liebten, so suchte ich immer die Sachen besser einzusehen und meine eigenen Fehler zu verbessern: denn ich habe mir niemal vorgenommen, daß etwas auf dasjenige Project, so ich gemacht, absolut hinauslaufen müsse, sondern daß durch die Erfahrung in wirklicher Praxis vieles geändert, weggethan und hinzugesetzt werden müsse." Ueber eine andere Frage äußert sich Flattich in beachtenswerther Weise folgendermaßen: „Ich gieng lange Zeit irre mit dem Princip, daß sich der Wille bloß nach dem Verstand richte, bis mich die vielfältige Erfahrung es anders belehrte und mich darauf die heilige Schrift überzeugte von dem großen Unterschied des Herzens und des Verstandes. Ich habe auch wahrgenommen, daß die Sünde eben das größte Hindernis am Wachsthum der Seelenkräfte und am Fortgang des Lernens ist." D. Red.

mehr auf der Grundlage tiefer christlich sittlicher Durchbildung, auf dem in ihm lebendig gewordenen Princip der dienen, nicht herrschen wollenden Liebe, welches sein ganzes Wirken, insbesondere sein pädagogisches, durchdrang. Diese Liebe gab seiner Erziehungsweise in so ausgezeichnetem Grad den Charakter der edelsten Humanität. Sie machte, daß er bei seinen Zöglingen nicht stürmisch auf Bekehrung drang, sondern seinen allmählichen Gang gieng; sie lehrte ihn einen Unterschied machen zwischen dem, was bleibt und wächst, und dem, was künftig selbst wegfällt. Wo er keine Bosheit, sondern mehr jugendlichen Muthwillen sah, da legte er sich auf die Geduld, aufs Zuwarten. „Wenn sie einmal Regierungsräthe sind, thun sie es nimmer," antwortete er ängstlichen Leuten aus seiner Gemeinde, welche meinten, es schicke sich nicht für des Pfarrers Zöglinge, daß sie sich so lustig herumtummelten. Diese Liebe ließ ihn nicht daran denken, sich bei seinen Zöglingen in Respect setzen zu wollen. „Gott," sagt er, „giebt Auctorität, die Kinder bringen die Furcht mit, man muß sich nur hüten, vor ihnen nichts unrechtes zu thun, dadurch man ihnen die Furcht benehme." Darum konnte er zu einem Knaben seiner Gemeinde, der ihm beim Schlittenfahren so an die Füße fuhr, daß er zu Boden fiel, ganz liebreich sagen: „O Büble, wie bist du im Kreuz, gelt, ich hätte dir besser aus dem Weg gehen sollen." Diese Liebe gab ihm die Kraft, sein von Natur zum Jähzorn geneigtes Temperament zu überwinden. Er giebt nämlich zwar zu, daß Ruthen und Stecken und andere Strafen bei manchen jungen Leuten nöthig seien, es sei aber eine Kunst, solche Mittel bei den rechten Subjecten zu rechter Zeit auf gehörige Art mit der dazu erforderlichen Gemüthsverfassung anzuwenden. Da er nun merkte, daß er diese Kunst nicht verstehe und darum, so oft er dergleichen Mittel gebrauchte, mehr Schaden als Nutzen anrichtete, so nahm er sich einmal vor, die Kinder gar nicht mehr zu schlagen, sondern mit Gebet, Liebe und Geduld zu ziehen. Einige Tage gieng das, da die Buben fürchteten, er habe den Stecken nur vergessen und hole die Schläge morgen nach; allmählich aber versuchten sie erst kleine, dann immer größere Bübereien, so daß Flattich zuletzt das Unterrichten ganz aufgeben mußte. Aber seinen Vorsatz, nicht mehr zu schlagen, gab er nicht auf, sondern blieb dabei, in Geduld und Gebet auszuharren. Und — er blieb Sieger. Mit nassen Augen erzählte er noch im hohen Alter, wie diese Knaben, die sich so schwer an ihm versündigten, es ihm mit Thränen, ja fußfällig abgebeten hätten, ja er glaubte, daß keiner von ihnen verloren gegangen sei. Die Liebe machte ihn aber auch erfinderisch, daß er statt Schlägen, Verboten und Gesetzen andere Mittel zu finden wußte, um seinen Zöglingen Unarten abzuthun. So curirte er einst Zöglinge, die er beim Kartenspiel antraf, damit, daß sie trotz Müdigkeit und Schläfrigkeit die ganze Nacht hindurch bis zum lichten Morgen Karten mit ihm spielen mußten, wodurch ihre Herzen für die herzlichen Ermahnungen, die er ihnen dann zum Schluß gab, mürbe gemacht wurden. Keiner hat je wieder eine Karte angerührt.

Wir haben im Bisherigen den „Pietisten" Flattich als einen Philanthropen im edelsten Sinne des Worts kennen gelernt; gerne werden wir noch einige weitere seiner kerngesunden Ansichten über Lernen und Unterrichten hören. Wir stellen die Bemerkung voran, daß die abstracte Unterscheidung zwischen Unterricht und Erziehung ihm in praxi fremd war, er wußte sich bei seinem Informiren stets als Erzieher und seine Unterrichtsregeln tragen daher einen durch und durch pädagogischen Charakter. Es lag ihm sehr viel daran, daß seine Zöglinge was tüchtiges bei ihm lernten, noch mehr aber lag ihm daran, sie zum Gehorsam und zur Gottesfurcht zu erziehen; denn es heiße nirgends: lerne recht, auf daß dirs wohlgehe. „Jungen Leuten, welche fleißig lernen und guten Verstand zeigen, pflegt man oft alles Böse zu übersehen und bedenkt nicht, daß solches schädlich sei; denn wenn man schon nicht geschickt und gescheit ist, kann man dennoch in der Welt ehrlich fortkommen, auch die Seligkeit erlangen, aber um einen bösen Menschen steht es im Zeitlichen und Ewigen gefährlich." Ebenso stark betonte er den Zusammenhang des Lernens mit dem sittlichen Verhalten. „Die vornehmsten Hindernisse des Lernens machen die Lüste und das daher rührende Wünschen. Wer immer

mit Wünschen umgeht, kommt vom Verstand ab und fällt in Thorheit. Wenn die Lüste so beschaffen sind, daß man durch vieles Nachdenken Mittel ausfindig machen muß, um seine Lust büßen zu können, so wird zwar die Arglist, aber nicht der wahre Verstand geschärft." Im übrigen huldigte er dem Grundsatz, nicht vielerlei, aber viel zu lernen. „Wenn einer nicht mehr Rettigkörnlein stecken wollte, als er künftig Rettige bekommen will, so würde es ihm gewiß fehlen. Ebenso muß man auch in seiner Jugend so viel lernen, daß auch etwas davongehen kann; denn man müße jungen Leuten nicht zumuthen, daß sie alles behalten sollen, wie ja auch von den Speisen das wenigste im Leib bleibe, daß es anschlage, sondern das meiste wieder fortgehe. Die Ausdrücke „formale Bildung" „harmonische Ausbildung" braucht er nicht, die Sache selbst aber ist ihm geläufig. Es sei ein Fehler, sagt er z. B., wenn man immer nur an die Sache, die man lehren soll, denke, hingegen sich um die Verbesserung der Seelenkräfte nicht bekümmere. Wie man den Boden, ehe man ihn besäe, zuvor dazu präparire, so müßen auch die Seelenkräfte junger Leute zuvor präparirt und geschickt gemacht werden, ehe man sie was rechtes lehren könne. Und wie beim menschlichen Leib alle Glieder miteinander in gehöriger Proportion wachsen, so müßen auch alle Seelenkräfte so ausgebildet werden, daß keine vernachläßigt würde, was um so nöthiger sei, als eine der andern aushelfe. Auf Cultur des Verstandes müße beim Lernen vorzüglich gedrungen und daher der Unterricht so eingerichtet werden, daß die Schüler immer auch Grund angeben können. In practicis müßen sie Glauben und Gehorsam, in theoreticis hingegen sollen sie bei allem nach der Raison fragen lernen. Doch wolle der Verstand Zeit haben, wie das Obst, bis es reif ist, weswegen man den Verstand nicht übertreiben und von jungen Leuten nicht zu viel fordern soll. Anfänglich ist der Mensch bloß sinnlich, weswegen man nicht mit den Generalia (d. h. den Begriffen) anfangen, sondern zuerst die Sachen sinnlich vorstellen muß. Wenn Kinder den Verstand an sinnlichen Sachen eine Zeitlang gebraucht und dieselben wohl gefaßt haben, so lernen sie solche Sachen miteinander vergleichen und merken die Aehnlichkeit derselben, daß sie Generalia begreifen. Seine Lehrart zielte daher hauptsächlich auf analogische Erkenntnis, er liebte es, die Schüler vom Leiblichen aufs Geistliche schließen zu lassen. Weil junge Leute bei ihren Fortschritten das meiste selbst thun, so muß man vor allen Dingen Aufmerksamkeit und Lernbegierigkeit bei ihnen zu erwecken suchen und zu dem Ende darauf bedacht sein, sie nicht nur zu deutlichen, sondern hauptsächlich zu lebhaften Vorstellungen zu bringen; denn diese geben eine Aufmunterung und Eindruck ins Gemüth und dienen dazu, daß man etwas leichter behält und auch nützlicher anwendet. Das Auswendiglernen will Flattich nicht vernachläßigt wissen; es sei zwar an und für sich etwas todtes, aber die todte Erkenntnis könne zu seiner Zeit lebendig werden, da man es dann erst recht überlege, und dann diene das Auswendiglernen anstatt eines Buchs oder Lehrmeisters. Uebrigens will er, daß neben der memoria mechanica auch die memoria ingeniosa (da man sich eine Aehnlichkeit mit etwas bekanntem macht und dadurch das Gedächtnis erleichtert) und die memoria judiciosa (wenn man durch eine rechte Ueberlegung etwas behält) ausgebildet werde. Wie Flattich über das Sprachenlernen dachte, geht aus folgender Stelle hervor: „Manche meinen, man könne es in Wissenschaften und am Verstand viel weiter bringen, wenn man nicht so viel Zeit auf die Sprachen wendete; denn anstatt der Sprachen könnte man den Verstand excoliren und nützliche Wissenschaften lernen. Ich war auch selbst einige Zeit dieser Meinung, und gieng deswegen mit jungen Leuten frühzeitig in Mathematica hinein, zumal mit solchen Subjecten, welche keine große Latinität nöthig hatten und andere Sprachen in gewisser Art entbehren konnten. Als ich aber wahrnahm, daß mein theoretisches Project in Praxi nicht von Statten gehen wollte, so machte ich eine Ueberlegung, was die Ursache davon sein möchte, und lernte einsehen, daß man durch Latinität deutsch lerne, daß man unvermerkt allerlei Periodos und den Zusammenhang lerne, daß man ein eigenes Geschäft und den Fleiß lerne, daß man Generalia einsehen lerne, daß das Ingenium und Nachdenken bei jungen Leuten dadurch auf eine

leichte Art excolirt werde, und mithin, daß junge Leute durch die Erlernung einer fremden Sprache zu Wissenschaften disponirt und präparirt werden, sofern sie anders solche nicht durch bloße Gewohnheit, sondern mit Verstand lernen. Man kann mit jungen Leuten nicht sogleich in Wissenschaften und Verstandessachen hinein, indem zuvor die Seelenkräfte dazu disponirt werden müßen. Man darf nur die Probe davon machen, so wird man, wie ich, erfahren, was es für Schwierigkeiten habe, an die man vorher nicht denkt. Wollte man aber keine Erlernung einer fremden Sprache vorangehen lassen, so müßte man ein ganz neues Mittel ausfindig machen, wodurch man die Muttersprache geschickt lernte und wodurch die Seelenkräfte disponirt würden."

Merkwürdig ist noch das eigenthümliche Lehrverfahren Flattichs. Zwingende Umstände führten ihn auf ähnliche Weise wie Lancaster auf ein Mittel, um den unmittelbaren Unterricht des Lehrers bei den Schülern zu ersetzen. Wir lassen ihn selbst reden. Er sagt in dem „Sendschreiben von der rechten Art, Kinder zu unterweisen," das er auf Prälat Oetingers Aufforderung, seine Grundsätze der Erziehung schriftlich darzulegen, an diesen richtete und das in Oetingers Zeitschrift „die güldene Zeit" erschien, u. a.: „In der Information ist es nicht möglich, daß ich zu einem jeglichen hinsitzen oder sonst mit ihm besonders viel umgehen kann, zumal da ich meinem Pfarramt abwarten muß, da ich auch manchmal krank bin, da ich öfters Besuche bekomme, da ich nach meiner starken Oekonomie sehen muß, welche bereits ordinaire aus 24—28 Personen besteht, und ich dabei Vieh und Güter habe. Weswegen ich darauf bedacht sein mußte, wie ich die viele Mühe und Beschwerlichkeit ohne Schaden verringern könnte. Das erste Licht dazu gab mir im Informiren eine Leiter; denn wenn man Buben auf einen Baum hinaufschaltet, so ist es ihnen und dem Schaltenden eine Beschwerlichkeit; wenn man ihnen aber eine Leiter an den Baum stellt, so können sie selbst hinaufsteigen, und zwar einer hinter dem andern; weswegen ich den Versuch machte, ob man nicht auch gleichsam eine solche Leiter im Informiren zuwege bringen könnte. In dieser Absicht machte ich eigene Aufsätze, in welchen meine Kostgänger arbeiten mußten, und zwar so, daß fast alles durchs Schreiben geht, wodurch sie den Fleiß und ein eigenes Geschäft lernen, auch des Nachdenkens gewohnen, indem meine Aufsätze vornehmlich auf ein successives Besinnen eingerichtet sind. In dieser Arbeit sehe ich vornehmlich darauf, daß sie einen Tag so viel thun als den andern, indem ein alltägliches Geschäft, wenn es auch nicht sonderlich groß ist, das größte Stück giebt. Die größte Schwierigkeit besteht darin, daß man einem jungen Menschen dasjenige vorlegt, was seiner Fähigkeit gemäß ist." Uebrigens setzt er hinzu: „Die Direction junger Leute kostete mich viel mehr Ueberlegung und Mühe, als die Information."

Fragen wir noch, auf welchem Weg Flattich zu seinen so kerngesunden, einfachen und treffenden Ansichten gekommen sei, so giebt er uns in der Vorrede zu seinen „Anmerkungen über die Information" vom Jahr 1768 selbst die beste Auskunft. „Es ist mir, sagt er, in meiner Information immer beschwerlich gefallen, so vieles mit einer Ungewißheit und daraus entspringenden Unruhe zu thun, weswegen ich auch immer wünschte, mit mehrerer Gewißheit und Gemüthsruhe die Information und Zucht einrichten zu können. Nun sah ich bald, daß ich durch die bloße Vernunft hier ebensowenig ausrichten könne, als man durch die bloße Vernunft ohne zuvor gesammelte Erfahrungen einen Weinberg anlegen kann. Daher legte ich mich auf die Erfahrung, machte allerlei Versuche und Beobachtungen und suchte daraus Regeln zu machen. Bei diesen gemachten Regeln habe ich in der Praxis wahrgenommen, daß ich bald davon bald dazu thun, bald auch gar eine Regel ganz wegwerfen mußte, indem man sich leicht im Beobachten übereilen, oder aus den Beobachtungen zu viel oder gar etwas falsches schließen kann. Ich gedachte daher, ob ich nicht aus dem göttlichen Wort mehr Licht auch in dem Informationswerk bekommen könnte, und gab deswegen bei der Beobachtung des göttlichen Worts auch Achtung, ob nicht auch darin solche Dinge vorkommen, die ich bei der Information gebrauchen könnte. Da ich nun hin und her theils in klaren

Worten, theils durch Consequentien und theils durch den Schluß vom Geistlichen aufs Natürliche etwas merkte, so kam mir Bengels Cyklus endlich unter Handen, in welchem mir die Methode, die natürlichen Beobachtungen mit dem göttlichen Wort zu verbinden und die natürliche Erkenntnis durchs göttliche Wort zu verbessern, sehr merkwürdig vorkam." Flattich ist biblischer Empiriker; er schöpft seine pädagogische Erkenntnis aus zwei Quellen, einer aposteriorischen, der Erfahrung, und einer apriorischen, der Bibel (denn als solche gilt ihm die Bibel). Jene liefert ihm die Probleme für sein Nachdenken, an dieser rectificirt und bereichert er es. Hiedurch unterscheidet er sich aufs bestimmteste von den gleichzeitigen Pädagogen, welche, ohne der Bibel eine Auctorität als pädagogische Erkenntnisquelle zuzugestehen, ganz aus freier Hand operirten und die Praxis nach ihren theoretischen Vernunftprincipien modelten. An Flattich ist jeder Zoll ein denkender Pädagoge; nicht leicht aber wird es einen Pädagogen geben, der von allem Dogmatismus und Doctrinarismus so frei gewesen wäre und mit so hellen Augen, mit so ungekünstelter Einfalt die Probleme des Unterrichts und der Erziehung auf ihr natürliches, ursprüngliches Wesen angesehen hätte wie er. Seine Quellen waren nicht das menschlich Abgeleitete, nicht irgend ein kirchliches oder pädagogisches Parteisystem, sondern das göttlich Gegebene, Erfahrung und Bibel; aber auch diese suchte er nicht in ein System zu bringen, er war trotz seines rein biblischen Standpuncts entfernt davon, ein System der biblischen Pädagogik aufzustellen, und so etwa eine Schule zu stiften. Seine Individualität war zu einem Systematiker von Haus aus nicht organisirt, sie war für einen solchen, daß ich so sage, großartigen Gedanken zu sehr aufs Naive und Naturelle angelegt. Er erfand sich seine Pädagogik eben für den Hausbrauch, woraus sich auch die aphoristische Form seiner Gedanken erklärt. Er war durch und durch Praktiker; seine Theorie (wenn man seinen Gedankenapparat so nennen will) hatte ihren Ausgangs- wie ihren Zielpunct in der Praxis, sie war ein Stück derselben; die Praxis war ihm weder bloß Folie für wissenschaftliche Gedankenerzeugung noch das Versuchsfeld für theoretische Principien, weswegen auch der Gedanke, ein literarischer Pädagog zu werden, ihm wahrscheinlich nie in den Sinn kam, er ließ nie etwas drucken. Es fehlte ihm dazu schon, zwar nicht an Begeisterung für sein Fach, wohl aber an jener Art von Begeisterung, welche die junge pädagogische Wissenschaft der damaligen Periode kennzeichnete, daß er nämlich in seinen Ansichten und in seiner Methode das Heil der Welt entdeckt zu haben geglaubt hätte. Die Bibel hatte ja das schon lange vor ihm entdeckt. — Flattich ist bis auf die neueste Zeit unter den Pädagogen fast gar nicht bekannt gewesen. Dr. G. H. Schubert in München in seinem „Altes und Neues" (I. und II. 1824) und Dr. Barth in Calw in seinen „Süddeutschen Originalien" (III. Heft 1832) haben ihn zuerst aus der Verborgenheit hervorgezogen. Der „Süddeutsche Schulbote" theilt seit einer Reihe von Jahren (von 1838 an) unter der Aufschrift „Pädagogische Blicke" seine „unterschiedlichen Anmerkungen über das Informationswerk" mit. Im Jahr 1856 erschien von C. F. Ledderhose die Schrift „Leben und Schriften des M. J. Fr. Flattich," welche in ihrer ersten Abtheilung alle biographischen Nachrichten über Flattich, in der zweiten seinen handschriftlichen Nachlaß, jedoch wahrscheinlich noch nicht vollständig, gesammelt hat. **L. Völter.**

Flegeljahre, s. Entwicklungsperiode.

Fleiß. Man betrachtet den Fleiß der Schüler in der Regel als ein Mittel, um sich wissenschaftliche Bildung zu erwerben, und in der That hat der Fleiß zunächst diese Bestimmung und Bedeutung, denn keine Art der Bildung noch sonst etwas großes und werthvolles in der Welt ist auf einem anderen Wege zu erlangen, als durch Fleiß, und selbst die vorzüglichsten Anlagen tragen geringe oder gar keine Frucht, wenn sie nicht durch einen regelmäßigen und ausdauernden Fleiß entwickelt werden. Aber der Fleiß ist nicht bloß ein wesentliches Mittel, um den Zweck der Schule zu erreichen, sondern er kann gewißermaßen sogar selbst als der Zweck der Schule angesehen werden. Es ist zwar sehr schön und nothwendig, daß der Schüler mit Kenntnissen und Fertigkeiten

aller Art und mit einer gründlichen und allgemeinen Bildung die Schule verläßt; aber es ist beinahe noch schöner und nothwendiger, daß der Jugend in der Schule der Fleiß zur Gewohnheit und gleichsam zur anderen Natur gemacht werde. Man stelle zwei Menschen neben einander, von denen der eine — bei vielen Talenten, Kenntnissen und Fertigkeiten — doch Neigung zur Trägheit hat und sich nur anstrengt, wenn er muß, der andere aber wenn auch vielleicht bei mäßigen Talenten und Kenntnissen von einer wahren Liebe zur Thätigkeit beseelt ist und sich den Fleiß gleichsam zur anderen Natur gemacht hat, so wird der letztere ein weit größerer Segen für die Menschheit sein, als der erstere. Aber wir sprechen noch viel zu gering von dem Fleiße, wenn wir nur von seiner praktischen Brauchbarkeit im Leben reden; der Fleiß hat in sich selbst einen hohen Werth, und ist namentlich auf der Schule die eigentliche Cardinaltugend und die Quelle von vielen Tugenden. Denn was ist der Fleiß? Rosenkranz in seiner Pädagogik als System (Königsberg 1848) erklärt den echten Fleiß, wie wir ihn dem Schüler wünschen müßen, als die lebendige, umsichtige, ausdauernde Thätigkeit des Zöglings in den Acten des Lernens; und in der That sind in dieser Begriffsbestimmung so ziemlich alle Momente zusammengefaßt, die den Fleiß charakterisiren. Was zuerst die Lebendigkeit der Thätigkeit betrifft, so besteht sie darin, daß der Schüler (und im Grunde gilt es von dem Fleiße auch jedes erwachsenen Menschen in gleichem Maße) in dem Gegenstande, auf welchen die Thätigkeit desselben sich bezieht, lebt und webt, also mit ganzer Seele darin aufgeht und sich zum freien Träger desselben macht. Eine Thätigkeit dagegen, bei der ich nicht mit ganzer Seele betheiligt bin, sondern noch etwas anderes denke und empfinde, kann nicht als Fleiß bezeichnet werden. Damit hängt weiter auch die Ausdauer zusammen. Es kann ja schon vorkommen, daß die Seele momentan in einem Gegenstande aufflammt und in ihm ihr gegenwärtiges Leben findet; wenn sie aber die Sache nicht fort und fort verfolgt und sich nach und nach aller ihrer Momente bemächtigt, so kann auch eine solche Thätigkeit nicht den Ehrennamen des Fleißes erhalten. Der Fleiß ist vielmehr eine fortgesetzte, unabläßige, unverdroßene, namentlich auch keine Schwierigkeit scheuende Thätigkeit. Wenn endlich die Umsicht als ein Moment des Fleißes aufgenommen wird, so hat das den Sinn, daß der echte Fleiß nicht einseitig ist, sondern auf die Totalität des menschlichen Wesens die gebührende Rücksicht nimmt. Denn man kann seinen Fleiß z. B. aus besonderer natürlicher Neigung oder durch äußere Motive getrieben nur auf einen Gegenstand hinrichten, während die menschliche Seele, um sich naturgemäß zu entwickeln, durch eine gewiße Fülle von Gegenständen angeregt werden muß. Die Umsicht erfordert also, daß ich über dem einen Gegenstande den anderen nicht vergesse. Auch die Erholung kann mit zu dieser Umsicht des Fleißes gerechnet werden. Die Erholungen sind bekanntlich bei verschiedenen Menschen sehr verschieden. Während der Studirende sich erholt, wenn er sich eine körperliche Bewegung macht, z. B. Gartenarbeiten vornimmt, so erholt sich der Landmann gerade dadurch, daß er ein Buch zur Hand nimmt. Immer aber besteht die Erholung darin, daß ich mich einer Thätigkeit hingebe, die wesentlich anderer Art ist, als diejenige, die den größten Theil meines Lebens in Beschlag nimmt und daß ich so die Einseitigkeit, die jede besondere Thätigkeit in sich trägt, durch eine entgegengesetzte Thätigkeit aufhebe und hierdurch das gestörte Gleichgewicht wieder herstelle. Für den Studirenden, dessen Geist vorzugsweise auf allgemeine Gegenstände gerichtet ist, giebt es daher keine bessere Erholung als gymnastische Uebungen und Spiele, die den Körper bewegen, durch solche Thätigkeit ruht sich die Seele aus und stählt sich zu neuer geistiger Arbeit (vgl. d. Art. Erholung). Aber auch abgesehen von der Erholung erfordert es die Umsicht, daß man sich nicht so ganz in dem einen verzehrt, daß man nicht auch für das andere Sinn hätte. Die Umsicht ist eigentlich das Gegentheil von der bloßen Lebendigkeit, aber sie ist die nothwendige Ergänzung der letzteren und giebt der Lebendigkeit ihr vernünftiges Maß.

Wenn nun der Fleiß in diesem Sinne oben die Cardinaltugend des Schülers

und die Quelle von vielen Tugenden genannt worden ist, so wird jeder erfahrene Erzieher dieser Behauptung gewiß beistimmen. Ein geordneter Fleiß bewahrt auf positive Weise vor unsittlichen Dingen und ist in sich selbst schon die lebendige Sittlichkeit. Nach dem Sprüchwort wird der Müssiggang mit Recht aller Laster Anfang genannt; ebenso aber ist auch der Fleiß der Anfang aller Tugenden, ja so recht die active Grundtugend des Schülers. Denn tugendhaft ist der Mensch, wenn er sich aus freier Entschließung zum Träger allgemeiner Zwecke macht; das geschieht aber in dem wahren Fleiße; der Fleißige wird seine endliche Subjectivität los, verzehrt sich in allgemeinen Ideen und Zwecken und erfüllt dadurch seine Seele mit einem substantiellen Gehalte. Die Sittlichkeit einer Schule hängt vornehmlich davon ab, daß die Schüler fleißig sind, und das Hauptmittel der Disciplin ist daher auch die Förderung des Fleißes. Was man sonst noch Disciplin nennt, trägt meistentheils einen negativen Charakter und hat nur mit der angegebenen positiven Form der Disciplin, die die Förderung einer wissenschaftlichen Thätigkeit bezweckt, verbunden einen Werth und Erfolg, kann dagegen von dieser losgerissen vielmehr das Gegentheil von dem bewirken, was sie bewirken soll und mehr demoralisirend, als die Sittlichkeit lebendig fördernd wirken. Alle Strenge der Aufsicht über die Schüler und alle noch so harte Bestrafung vorkommender Vergehen können wenig dazu beitragen, die Disciplin einer Schule aufrecht zu erhalten; herrscht in einer Anstalt kein Fleiß, verfolgen die Schüler andere Zwecke, als diejenigen, die die Aufgabe der Schule mit sich bringt, so versinken sie sittlich trotz aller äußeren Aufsicht; ja eine strenge Aufsicht, die nichts weiter ist, als Aufsicht und nicht von einer positiven Anregung zu einer vernünftigen Thätigkeit getragen wird, kann den Schüler nur noch lasterhafter machen, als er ohnehin schon ist, indem sie sein natürliches Freiheitsgefühl herausfordert, den Aufseher zu überlisten und das Laster mit Heuchelei und Raffinirtheit zu umkleiden.

Wenn nun also der Fleiß der Hauptträger ist von der sittlichen Haltung einer Schule, so fragt es sich um so mehr, durch was für Mittel der Fleiß hervorgebracht und gefördert werden kann. Beneke führt in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (Band I. S. 378) folgende Motive des Fleißes der Schüler an: Liebe zur Sache, Liebe zum Erzieher, Furcht, Ehrgeiz, Eigennutz oder endlich auch eine Verbindung von mehreren dieser Motive oder aller. Wenn nun auch in der Schule gewiß alle diese Motive mehr oder weniger mitwirken, um die Schüler zum Fleiße anzureizen, so ist doch die Liebe zur Sache von allen jenen Motiven das innerlichste, das reinste und nachhaltigste. Ist in einem Schüler erst das Interesse an der Sache, in der er unterrichtet wird, erwacht, so wird er nicht mehr äußerlich zur Arbeit getrieben, sondern er wird innerlich durch das Wesen der Sache selbst dafür begeistert; die Arbeit ist dann keine Last mehr, sondern eine Selbstbefriedigung, Genuß und Freude. Eine solche aus dem lebendigen Interesse an der Sache entspringende Arbeit ist auch erst eine vollkommen sittliche Arbeit, weil der Mensch in einer solchen mit voller freier Selbstbestimmung sich entschließt, sich zum Organ und Träger des allgemeinen Geistes zu machen und weil er sie daher auch in dem Falle mit Freuden verrichten würde, wenn sie auch nicht äußerlich gefordert würde und wenn auch kein äußerlicher Lohn damit verbunden wäre. Daher muß auch der letzte Zweck und die Probe eines guten Unterrichts stets darein gesetzt werden, daß der Lehrer in dem Schüler ein lebendiges Interesse für die Sache zu erwecken weiß. Ein solcher Unterricht allein fesselt die Aufmerksamkeit der Schüler und reizt zu einem angestrengten und fruchtbaren häuslichen Fleiße; ein solcher Unterricht fördert den Schüler nicht allein an Einsicht und Bildung und bereichert ihn mit nützlichen Kenntnissen, sondern erzeugt auch eine lebendige Sittlichkeit und entwickelt sie von Stufe zu Stufe; denn ein solches Interesse für das Allgemeine, wie solches in der Schule geboten wird, und eine solche ausdauernde Thätigkeit für das Allgemeine ist selbst lebendige Sittlichkeit und bewahrt vor vielen sittlichen Unordnungen. Denken wir uns, daß alle Lehrer einer Anstalt vollkommene Lehrer seien d. h. die Fähigkeit besitzen, die Schüler für die Wissenschaften

zu gewinnen und denken wir diesen einzig schönen Proceß eine Reihe von Jahren noch dazu in der Knaben- und Jünglingszeit fortgesetzt; muß dann nicht die Kraft, dem Allgemeinen zu dienen, zur vollen Entwicklung kommen und muß nicht ein solcher Schüler, wenn nur sonst alles so ist, wie es sein soll, nicht bloß zu einem einsichtsvollen und gebildeten, sondern auch zu einem guten Menschen heranreifen? Andererseits ladet ein Lehrer, dessen Lehrweise so mangelhaft ist, daß er für sein Lehrobject das Interesse der Schüler nicht zu wecken weiß, eine doppelte Schuld auf sich, eine intellectuelle und eine sittliche. Die intellectuelle Schuld besteht darin, daß die Schüler nichts lernen; die sittliche Schuld aber darin, daß die Schüler in der Stunde sich zerstreuen und je nach ihrer Natur sich entweder an ein dumpfes Hinbrüten gewöhnen oder auch Possen und lose Dinge denken oder gar sich sündhaften Neigungen und bösen Begierden hingeben und daß sie vollends zu Hause, wo sie der unmittelbaren Aufsicht des Lehrers entnommen sind, erst recht ihrer endlichen Subjectivität den Zügel schießen lassen. Daß die Lehrer wirklich in vielen Fällen Schuld sind an solchen traurigen Erscheinungen, die das Schulleben so oft darbietet, wird besonders dadurch außer Zweifel gesetzt, daß dieselben Schüler nicht selten bei einem Lehrer lebendiges Interesse für die Sache zeigen und aufmerksam und fleißig sind, während sie sich bei dem andern zerstreuen und ihre häuslichen Arbeiten entweder gar nicht oder doch nur äußerlich und zum Schein machen und hierdurch beweisen, daß sie keine Liebe zur Sache haben. Wie unendlich groß ist daher doch die Verantwortung des Lehrers! Wie heilig ist seine Pflicht, sich seines Gegenstandes ganz zu bemächtigen und zugleich sich die Fähigkeit zu erwerben, denselben in der zweckmäßigen Form zum Eigenthum des Schülers zu machen! Denn wenn dem Schüler das Rechte geboten wird und in der rechten Form, so gewinnt er auch in der Regel früher oder später ein Interesse an der Sache.

Doch ist nicht zu leugnen, daß nicht bei allen Schülern einer Anstalt der Fleiß durch das Interesse der Sache rege gemacht werden kann, auch nicht wenn selbst der geschickteste Lehrer sie behandelt. Bei manchen Knaben ist die für jeden Unterricht vorauszusetzende Empfänglichkeit für das Allgemeine durch eine mangelhafte häusliche Erziehung nicht geweckt worden; andere haben von Haus aus für gewisse Gegenstände wenig Talent; manche haben sich schon an Unordnungen aller Art gewöhnt; auch dauert es bei im allgemeinen guten Schülern immer eine gewiße Zeit, ehe sie so weit mit den Gegenständen bekannt werden, daß sie ihr Wesen fühlen und erkennen und sich dann auch dafür interessiren können. In allen solchen Fällen muß die Schule durch andere Motive den Fleiß hervorzubringen suchen, denn den Fleiß muß sie zur Herrschaft bringen, auf welche Art es auch sei, da der Fleiß die Seele des sittlichen Schullebens ist. Von den anderen obengenannten Motiven ist noch das edelste die Pietät des Schülers gegen den Lehrer d. h. Furcht vor demselben und Liebe zu ihm. Ist der Lehrer ein Mann, der seines Gegenstandes vollkommen mächtig ist, der sich mit Fleiß und Aufopferung seinem Berufe widmet, der mit eben so viel Ernst als Wohlwollen dem Schüler gegenübertritt und dessen ganze Persönlichkeit ein Ausdruck des Guten und Wahren ist, so werden selbst schlechte Schüler mit Respect gegen ihn erfüllt, sie empfinden und erkennen sein Uebergewicht, betrachten seinen Willen als maßgebend und wagen nicht leicht diesem entgegenzuhandeln. Dieser Respect bestimmt dann die Thätigkeit der Schüler, und es ist daher schon eine Wirkung der Pietät, wenn sie aus reiner Furcht vor den Lehrern oder auch vor den Eltern arbeiten und es liegt schon etwas recht heilsames in einer solchen Furcht, die den Schüler, wenn er den Lehrer unzufrieden oder erzürnt sieht, mit einer Art Schauern oder Erzittern erfüllt und ihn es nicht wagen läßt, etwas nicht zu thun, was er befohlen hat. Dies Motiv der Pietät steht dem sittlichen Ideal noch näher, wenn sich die Furcht vor dem Lehrer in Ehrfurcht und in Liebe verwandelt und wenn der Schüler in Folge dessen alles thut, was der Lehrer nur irgend von ihm verlangt, weil er es nicht ertragen kann, daß er nicht die Zufriedenheit des Lehrers hat, und weil es ihm Freude macht, die Anerkennung des Lehrers oder auch

der Eltern zu besitzen. Die höchste Form der Pietät ist die Religiosität, und der christliche Erzieher wird es sich daher zum Ziele setzen, die Furcht und Liebe Gottes auch als Motiv für den Fleiß des Zöglings wach zu rufen; allein die Frömmigkeit ist die reifste und darum späteste Frucht in der menschlichen Entwicklung und man wird im allgemeinen nicht voraussetzen können, daß ein Knabe oder auch ein angehender Jüngling seine Thätigkeit hauptsächlich durch religiöse Motive bestimme, und man soll es auch nicht voraussetzen, damit man mit dem Heiligsten nicht etwa gar ein Spiel treibe.

Ein viel tiefer stehendes Motiv des Fleißes, als die Pietät im weitesten Sinne des Worts, ist das Ehrgefühl. Dieses besteht bei der Jugend in der Regel darin, daß sie sich unter ihres Gleichen hervorzuthun und durch Leistungen aller Art sich Ansehen, Geltung und Anerkennung zu erwerben sucht. Es unterliegt nun keinem Zweifel, daß man die Jugend auch durch dieses Motiv zum Fleiße antreiben und daß man auch auf manche Individuen fürs erste vielleicht gar nicht anders einwirken kann, als daß man ihnen die Erfüllung der Pflicht durch den Gesichtspunkt der Ehre erleichtert. Durch Lob und Tadel, durch Auszeichnung und Beschämung läßt sich bei der Jugend vieles durchsetzen, was man auf anderen Wegen schwerlich erreichen würde. Es ist auch bekannt, daß die öffentlichen Schulen deshalb eine größere Thätigkeit anfachen, als der Privatunterricht, weil die Gemeinschaft so vieler, die nach demselben Ziele streben, das Verlangen in den einzelnen erweckt, sich unter ihres Gleichen hervorzuthun. Gewiß wird es also dem Erzieher nicht verdacht werden können, wenn er auch den Wetteifer und überhaupt das Ehrgefühl dazu benützt, um die Schüler zu einer heilsamen Thätigkeit anzuspornen. Aber eben so wenig wird zu bezweifeln sein, daß dieses Motiv der Ehre, wenn es vorwiegend geltend gemacht wird, etwas bedenkliches hat und zuletzt eine Gesinnung begründet, die dem sittlichen Geiste des Schülers Schaden bringt. Denn die wahre Sittlichkeit besteht gerade darin, daß der Einzelne sich selbst entäußert und zum Träger des Ewigen und Unendlichen macht, während er in dem einseitig und ausschließlich geltend gemachten Ehrgefühl gerade sich selbst in abstracter Weise festhält und die Geltung seiner Subjectivität zum Absoluten macht. Die Schulen mögen daher immerhin das Ehrgefühl als einen Hebel der Thätigkeit benutzen und durch Lob und Tadel, Auszeichnungen und Ehrenstrafen, durch Ascensionen und Degradationen solche Schüler in Athem halten, die noch nichts höheres kennen; aber sie sollen dabei auch unablässig bestrebt sein, das Ehrgefühl des Schülers in das Pflichtgefühl zu verklären und noch mehr ein lebendiges Interesse an der Sache zu erwecken, damit der Schüler zuletzt nicht mehr von außen zum Fleiße angetrieben wird, sondern sich selbst dazu antreibt und in einer vernünftigen Thätigkeit seine Freude und sein Glück findet, auch wenn sie von niemand bemerkt oder belohnt wird (vgl. d. Art. Ehre).

Fassen wir die wirklich sittlichen Motive zusammen, die eine Schule hat, um den Fleiß der Schüler zu beleben, so concentriren sie sich zuletzt alle in der Tüchtigkeit der Lehrer. Besitzt der Lehrer eine gründliche wissenschaftliche Bildung, versteht er es, sein Wissen in der geeignetsten Form den Schülern anzueignen, steht er auch sittlich makellos da und geht den Schülern in einem musterhaften Fleiße voran; findet auch nicht ein Funken von Zweifel statt, daß er seine Zöglinge lieb hat und für sie sich opfert; — dann werden auch die Schüler einen gewissenhaften Fleiß zeigen, durch diesen Fleiß eine gründliche und umfassende Bildung sich erwerben und vor vielem bösen, wozu ihre sinnliche und selbstsüchtige Natur sie reizt, bewahrt bleiben. **Deinhardt.**

Formale Bildung, s. Bildung.

Formalismus, s. Erziehung, falsche Richtungen.

Formenlehre, geometrische, und geometrisches Zeichnen. Beide Fächer sollen hier im Zusammenhang aufgeführt werden, weil die Zusammengehörigkeit derselben nicht allein in ihrer Natur selbst begründet ist, sondern auch, seitdem die Formenlehre in den Schulen besteht, ihre Anerkennung gefunden und in neuerer Zeit sogar solche Geltung erlangt hat, daß sich eine Tendenz zur Auflösung der Formen-

lehre in das Fach des Zeichnens kund giebt. Mit dem Ausdruck „geometrische Formenlehre" verbinden sich übrigens die Begriffe von zwei, allerdings eng verwandten, aber doch nicht in eins zusammenfallenden Disciplinen. Man bezeichnet damit nämlich erstens dasjenige Fach, in welchem sowohl Anschauung als Verstand soweit vorbereitet werden sollen, daß auf Grund dieser Vorbereitung ein erfolgreicher Unterricht in der wissenschaftlichen Geometrie ertheilt werden kann — Formenlehre im engeren Sinn —, zweitens aber versteht man unter geometrischer Formenlehre auch die populäre Geometrie überhaupt, d. h. die Geometrie, welche vorherrschend auf Anschauung gegründet ist und auf wissenschaftliche Strenge verzichtet. In beiden Bedeutungen ist die geometrische Formenlehre enge verwandt mit dem Anschauungsunterricht und ist daher auch als eine der nächsten Folgerungen aus dem Pestalozzischen jetzt allgemein anerkannten Grundsatze zu betrachten, daß jeder Jugendunterricht in seinen ersten Anfängen auf Anschauung gegründet und in seinem weiteren Verlauf mit der Anschauung in Wechselwirkung erhalten werden soll.

Dieser Grundsatz ist wie in der Geschichte anderer Fächer so namentlich auch in der des geometrischen Unterrichts epochemachend geworden. Die Geometrie vor Pestalozzi kann kaum als Schulunterrichtsfach nach unseren Begriffen und Anforderungen betrachtet werden. Wir verlangen ja, daß einer ganzen Schülerclasse keine Disciplin vorgetragen werde, wo nicht gegründete Aussicht darauf vorhanden ist, dieselbe werde von der entschiedenen Mehrzahl der Schüler auch wirklich innerlich angeeignet werden. Der geometrische Unterricht beschränkte sich damals entweder auf eine Sammlung von Recepten über eine gewisse Zahl nützlicher oder interessanter Constructionen und Berechnungen, oder wurde der Anfang dazu mit Schülern reiferen Alters gemacht, bei welchen größtentheils das Anschauungsvermögen nicht auf die richtige Weise vorgebildet, sondern im Gegentheil schon so zu sagen zu einem Rudiment zusammengeschrumpft war, zu dessen neuer Belebung während des Unterrichtes selbst nicht einmal die nöthigen Versuche gemacht wurden, auch kaum gemacht werden konnten, weil sie eine bloß dem früheren Lebensalter adäquate Thätigkeit erfordert hätten. Die Folgen konnten nicht ausbleiben: die Masse der Schüler, d. h. die große Zahl derjenigen, welche nicht von Natur besonders günstig für dieses Fach organisirt waren, blieb demselben fremd und beruhigte sich auch vollkommen dabei, weil die Befähigung zur Aneignung der Geometrie für eine Ausnahme, fast für eine Curiosität galt. Bei der damaligen abstracten Lehrmethode war es freilich nothwendig, mit dem Beginn des mathematischen Unterrichts ein reiferes Alter der Schüler abzuwarten, die Folgen des Zuwartens aber mit Resignation zu ertragen. Zwischen beiden der Pestalozzischen Schule als Verdienst anzurechnenden Neuerungen: erstens die Geometrie mit jüngeren, 11- bis 12jährigen, Schülern anzufangen, und zweitens dieselbe auf Anschauungsunterricht zu gründen, besteht daher eine innere Wechselwirkung. Die Aenderung in der Zeit macht die in der Methode möglich und ist selbst wieder durch diese bedingt, ersteres, weil Anschauungsübungen, wie sie der Anfangsunterricht in der Geometrie fordert, lediglich eine Arbeit für Knaben (beziehungsweise Mädchen), nicht aber für reifere Jünglinge sind und diesen ohne Erfolg zugemuthet würden, da sie ihrem nicht mit Unrecht widerstrebenden Geschmack aufgedrungen werden müßten, letzteres —, weil auch die wenigen, welche ohne allen vorbereitenden Unterricht Geometrie zu treiben vermögen, doch erst in reiferem Alter zu diesem raschen Aufschwung befähigt werden. Die Erkenntnis des Fortschritts, welcher in der genannten Neuerung lag, rief in dieser Richtung nicht nur eine reiche Literatur hervor, man denke nur an die Werke von Pestalozzi, Schmid, Herbart, Diesterweg, Raumer, Gräfe, Zehender, Scharpf, Zizmann, Fresenius, Spitz, Zeller, Lorey und anderen zum Theil weiter unten Genannten, — sondern sie erweckte auch eine lebhafte und ausgedehnte praktischpädogogische Thätigkeit. Es konnte aber nicht fehlen, daß hiebei manche Ueberstürzungen und Einseitigkeiten hervortraten, durch welche der Nutzen des Fundes, den man gethan, in

Frage gestellt wurde. Die Fehler bestanden einerseits in einer ungebührlichen Ausdehnung des neuen Faches, nämlich der geometrischen Formenlehre, andererseits in einer unzweckmäßigen Methode, — letzterer Fehler meist eine Folge des ersteren. Man durchsuchte das ganze Feld der ebenen Geometrie sowohl als der Stereometrie, stellte alle für die einzelnen Capitel nothwendigen Einleitungsübungen, alle Definitionen, alle in den Beweisen zu verwendenden Grundsätze zusammen, um sie nun in Einem Flusse abzuhandeln. Es ist klar, daß man hiemit eine neue Schwierigkeit schuf an der Stelle derjenigen, welche man zu beseitigen bemüht war. So sehr man im Rechte war mit der Behauptung, daß schon vor dem Beginn der wissenschaftlichen Geometrie das Anschauungsvermögen eine gewisse Stufe der Ausbildung erreicht haben müße, welche in der Regel bloß durch zweckmäßigen Unterricht gewonnen wird, so sehr verfehlte man sich auf der anderen Seite durch Verkennung der naturgemäßen Determination dieses pädagogischen Lehrsatzes. Die geometrische Anschauung erreicht im Verlaufe des wissenschaftlichen Studiums eine Höhe, welche sie bloß durch die Wechselwirkung mit der logischen Thätigkeit gewinnen kann, und die ihr zuzuweisende Arbeit gehört bloß zum kleineren Theil in das Gebiet des Vorbereitungsunterrichts, nicht aber ihrem ganzen Umfange nach, wie manche allzueifrige Freunde der Formenlehre meinten. Innerhalb des Vorbereitungsunterrichts wurden nun nicht nur dem Anschauungsvermögen, sondern auch dem Verstande und der Sprachfähigkeit Leistungen zugemuthet, welche die betreffende Altersstufe weit überstiegen. Man bedachte nicht, daß es oft weit schwieriger ist, über einfache Vorgänge im Gebiet der Anschauung klar und zusammenhängend zu reden, als einen strengen geometrischen Beweis zu liefern, doppelt schwer, wenn sich ein dunkles Bewußtsein davon einmischt, daß man Dinge lernen und besprechen soll, welche sich eigentlich von selbst verstehen. Es darf uns daher nicht wundern, wenn alsdann die Anschauungsübung sich in eine Uebung im Nachsprechen verwandelte, wie dies unter Pestalozzi's eigener Leitung nachweislich vielfach der Fall war und immer geschehen wird, wenn man es versucht, aus der Anschauung eine eigene Disciplin zu machen, statt sie als eine Form und Stufe der verschiedenen Disciplinen anzuerkennen. Man vergleiche den Artikel II. über Anschauungsunterricht. Es soll hiemit keineswegs geläugnet werden, daß jede den Kindern ertheilte Unterrichtsstunde zugleich eine Sprachstunde sein soll; nur darauf soll aufmerksam gemacht werden, daß der vorherrschende Zweck des Unterrichts in der geometrischen Formenlehre die Uebung der Anschauung und nicht die des Sprachvermögens bleiben muß. Ob der Schüler eine richtige Anschauung hat oder nicht, davon überzeugt man sich freilich nicht bloß aus dem, was er macht oder zeichnet, sondern vorzüglich auch aus dem, was er darüber zu sagen weiß; aber dieses kann sich dabei auf kurze Beantwortung zweckmäßig gestellter Fragen und Lösung leichter Aufgaben beschränken, z. B. über das Lesen, Addiren und Subtrahiren, wie das Beispiel weiter unten S. 400 f. zeigt. Das oben bezeichnete Uebel wurde noch vermehrt, wenn man den Unterricht dadurch interessant machen wollte, daß man über die einleitenden Partieen an den verschiedenen Capiteln der Geometrie hinausgieng und mehr oder weniger den Inhalt der letzteren selbst durchnahm, bloß an die Stelle des Beweises — das Plausibelmachen setzend. Dann war zugleich die Arbeit des nachfolgenden Lehrers, welcher wissenschaftliche Geometrie treiben sollte, im voraus erschwert. Er erschien als der Mann, welcher nichts nützte, weil der Schüler bereits zu wissen meinte, was jener ihm beibringen wollte, und der doch seine Leute quälte, weil er wissenschaftliche Strenge von ihnen forderte. So ist es z. B. auch nicht zu billigen, wenn sich das Buch von A. Lorey (geometrischer Anschauungsunterricht Eisenach 1859), welches dem Hauptinhalte nach die ganze ebene Geometrie sammt der Stereometrie bis zu den Flächen- und Körperberechnungen einschließlich der Kugel abhandelt, zugleich als eine „Vorbereitung auf den wissenschaftlichen Unterricht in der Geometrie an höheren Anstalten“ ankündigt. Ueber die Anordnung des Stoffes in diesem reichhaltigen neuesten Werke s. weiter unten.

Unter den genannten Umständen konnte das Entstehen einer Reaction gegen die geometrische Formenlehre nicht ausbleiben; dieselbe steigerte sich sogar bis zur gänzlichen Verwerfung dieses Faches. Eine der gewichtigsten Stimmen, welche sich in dieser Richtung vernehmen ließ, ist die von Dr. Gugler in der Zeitschrift für das Gesammtschulwesen von Schnizer, 1850, S. 259: Begründung der Elementargeometrie, und 1851 S. 209: zur Verständigung über einige den mathematischen Schulunterricht betreffende Streitfragen. Bei genauerer Betrachtung der Gründe, welche hier gegen unser Fach scheinbar in völlig negirendem Sinn vorgebracht werden, zeigt es sich übrigens, daß das Endurtheil seine Schärfe wesentlich der nothwendigen und verdienstlichen Opposition gegen die bereits gekennzeichneten Auswüchse in der Auswahl des Stoffs und in der Methode verdankt. Die Nothwendigkeit gewisser Vorübungen beim Eintritt in neue Capitel der wissenschaftlichen Geometrie ist daselbst zugegeben, und bloß das Herausreißen derselben aus dem Organismus, sowie ihr vollständiges, inderartiges Voranstellen vor das ganze System verworfen. Damit ist aber sicher auch zugegeben, daß eine gewisse Auswahl solcher Vorübungen dem ersten Capitel der wissenschaftlichen Geometrie vorangehen muß und hier, eben weil es sich um den Anfang handelt, eine größere Ausdehnung erlangen wird, als dies bei den spätern Capiteln der Fall ist. Wenn man also auch den Namen der Formenlehre aus dem Stundenplane entfernt, so wird man das Fach selbst, sei es in den Unterrichtsstunden für Geometrie oder sonst wie, dennoch beibehalten müßen; wobei möglicher Weise noch der Vortheil herauskommt, daß um so sicherer der Lehrer der Geometrie auch die Formenlehre in der Hand hat und sie mit richtiger Vorausberechnung der später entstehenden Bedürfnisse betreibt.

Es ist also der geschichtliche Gang des Unterrichtswesens selbst, der uns nöthigt, die Beibehaltung der Formenlehre im Sinne eines auf die Geometrie vorbereitenden Faches zu fordern, während dieselbe im Sinn einer populären Geometrie ohnehin ein unbestrittenes Recht der Existenz besitzt und dieses um so sicherer ansprechen wird, je mehr sich die Hebung des Unterrichts auch außerhalb der gelehrten Anstalten als unabweisbares Bedürfnis der Zeit herausstellt.

In der ersteren Bedeutung ergiebt sich ihr Inhalt sowohl als ihre Methode aus der Beantwortung der Frage: wie soll ein Schüler vorgebildet sein, damit man ihn mit Nutzen in der Geometrie, sei es auf wissenschaftliche oder auf populäre Weise unterrichten könne, oder mit andern Worten, daß man ihm das Verständnis, beziehungsweise die Entdeckung der Gesetze zumuthen könne, welchen die räumlichen Gebilde unterworfen sind? Er muß sich einmal mit solchen geometrischen Gebilden schon soweit beschäftigt haben, daß er eine Erfahrung darüber besitzt, wie dieselben entstehen und wie sie Gegenstand einer Besprechung sein können. Ueber die Ordnung, in welcher sie ihm vorgeführt werden sollen, sind die Meinungen getheilt. Zeller fängt mit der Pyramide an (s. Palmer, Ev. Pädagogik), Graser mit einem Modell des Wohnhauses, Tobler mit dem Lineal, Wedemann mit dem Buche, Scherr mit der Wandtafel, K. v. Raumer mit den Krystallen, Lorey mit dem Würfel, alle also mit einem Körper, dessen Formen der Schüler betrachten muß, um sich die geometrischen Formen zu abstrahiren. Pestalozzi dagegen beginnt mit der Zeichnung der Geraden, Zerrenner mit dem Punct. Palmer selbst entscheidet sich nach dieser Aufzählung für den Körper, fügt aber alsbald hinzu, daß die eigentliche geometrische Vorstellungsfähigkeit doch erst da beginne, wo sie auch Zerrenner und Pestalozzi beginnen lassen. Somit ist das Ausgehen vom Körper nichts anderes als eine allerdings sehr zweckmäßige Einleitung, mit welcher man den Unterricht eröffnen und schon von vorn herein beleben kann; wie es ja auch im weiteren Verlauf der Formenlehre, ja der ebenen Geometrie selbst, nicht an Aufforderungen für den Lehrer fehlt, den näheren Lerngegenstand mit Erscheinungen des Lebens in Verbindung zu bringen, ohne daß jedoch durch diese gesprächsweise eingeflochtenen und nach Zeit, Ort und Person wechselnden Beiziehungen

die Methode selbst bestimmt werden dürfte. Denn sonst entsteht leicht, wie in dem angeführten Buche von Lorey, der Misstand, daß der ganze Inhalt der ebenen Geometrie seinen inneren Zusammenhang und damit seine Uebersichtlichkeit verliert, weil die Lehrsätze die Form von willkürlich vertheilten Corollarien zu den über die Körper angestellten Betrachtungen annehmen.

Am sichersten wird sich der Schüler die oben geforderten Erfahrungen über die räumlichen Gebilde sammeln, wenn er diese selber macht, also zuerst ebene Gebilde zeichnet: der Unterricht in der geometrischen Formenlehre ist zugleich Unterricht im geometrischen Zeichnen. Die Sorge für die geistige Thätigkeit des Schülers steht hier in Verbindung und Durchdringung mit der Sorge für die Ausbildung seiner mechanischen Fertigkeit, und man verzichte ja nicht auf den von der Natur unseres Faches selbst dargebotenen psychologischen Vortheil, welcher eben in dieser Verbindung liegt. Würde man sich ja doch in anderen Unterrichtsfächern glücklich schätzen, wenn ein solches Zusammengehen der geistigen Arbeit mit der mechanischen ohne anderweitige Nachtheile bewerkstelligt werden könnte. Beim Zeichnen sei man von Anfang an darauf bedacht, Fehler, Misgriffe und üble Angewöhnungen vielmehr vorher zu verhüten, als nachher zu tadeln und zu verbessern; man bespreche bei jeder sich darbietenden Gelegenheit die Behandlung, Prüfung und zweckmäßige Handhabung der Zeicheninstrumente, auch die gewöhnlichen Kunstgriffe und Vortheile, durch welche die Elementaroperationen erleichtert und zugleich gesichert werden; man dringe bei einfachen wie bei verwickelten Constructionen auf Pünctlichkeit und Sauberkeit. Um dies zu ermöglichen, muß freilich dafür gesorgt werden, daß die Zeicheninstrumente, wenn auch auf das Nothwendigste beschränkt, doch von untadelhafter Beschaffenheit in ihrer Art seien. Je schwächer der Zeichner, desto weniger finde er Veranlassung, seine eigene Ungeschicklichkeit und Nachlässigkeit mit der Unvollkommenheit seiner Instrumente zu verdecken. Schon Rousseau hat (im Emil) mit Recht auf den Werth einer genauen und reinlichen Zeichnung für die Bildung der geometrischen Anschauung aufmerksam gemacht. Hinsichtlich der Auswahl, Beurtheilung und Behandlung von Zeicheninstrumenten vergleiche man, was weiter unten über die Literatur für populäre Geometrie gesagt ist.

Man wird möglichst bald, sobald es nämlich die durch ganz einfache Figuren (z. B. Dreiecke mit Transversalen, Vierecke mit Diagonalen u. s. w.) erlangte Fertigkeit im Zeichnen zuläßt, zu verwickelteren Figuren übergehen, mit sorgfältiger Beachtung der Stufenmäßigkeit im Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren. Das Unterscheidungsmerkmal hiefür muß nicht aus mathematischen, sondern aus psychologischen Motiven geschöpft werden. So wird z. B. die Unterscheidung zwischen Gebilden aus Geraden und Gebilden aus Kreisen eine untergeordnete Rolle spielen, da erstere zum Theil weit schwieriger sind als manche unter den letzteren. Eine Zeichnung kann durch verschiedene Momente schwierig werden, entweder dadurch, daß sie verwickelter, für Verstand und Gedächtnis schwerer aufzufassen und zu verfolgen ist, oder dadurch, daß sie an die mechanische Geschicklichkeit höhere Anforderungen macht. In letzterer Beziehung wiederum liegt die Schwierigkeit zum Theil in den einzelnen Grundoperationen selbst; so ist z. B. das Auftragen von Strecken leichter als das Eintheilen in gleiche Theile und wird also diesem vorangehen, das Ziehen von Parallelen leichter als das Errichten und Fällen von Perpendikeln, das Construiren von Kreisschnitten leichter als das von Berührungen. Zum Theil aber liegt die Schwierigkeit in der Verbindung, Aufeinanderfolge oder Häufung der Operationen, welche entweder neben einander hergehen, oder einander kettenschlußartig bedingen. Eine Zeichnung, in welcher zahlreiche Elementaroperationen vorkommen, wird namentlich dann schwierig werden, wenn ein Fehler in der ersten einen noch größeren in der zweiten zur Folge hat u. s. w., wobei es vorkommen kann, daß sich die Fehler nicht nur summiren, sondern sogar multipliciren.

Die Auswahl des Stoffes, an welchem das geometrische Zeichnen gelernt

werden soll, überlasse man nicht dem Zufall und hüte sich, in willkürlichen Spielereien sich zu zerstreuen. Man zeichne vielmehr solche Figuren, welche auch an und für sich werth sind, bearbeitet zu werden, und sich dazu eignen, auf unmerkliche, gelegenheitliche Weise den Geschmack zu bilden, oder, wie etwa der Geographie, besonders der Topographie *) entnommene Aufgaben, die Kenntnisse des Schülers zu bereichern. Sie sollen jedenfalls sein Interesse für die aufgegebenen Zeichnungen in höherem Grade materiell wecken und fesseln, als das bloße von der Jugend kaum zu erwartende formale Vertrauen zu dem Lehrer, daß er schon wissen werde, warum er jetzt gerade dieser oder jener Figur den Vorzug gebe. Die classische Ornamentik bietet zum Glück eine unerschöpfliche Quelle passenden Stoffes. Man vergleiche hiebei folgende literarische Werke: Linearzeichnen von Lamotte, deutsch von Kaufmann, Stuttgart 1835; erster Unterricht im Zeichnen von C. G. Rau, Lehrer in Stetten, Stuttgart 1851; Bilordeaux Ornamentenzeichnen (geht bald ins Freihandzeichnen über); Vorlegblätter für die ersten Uebungen im Zeichnen von Hessemer, Mainz 1855 (meist arabische Durchdringungen); zwanzig Vorlagen von Leypold, Stuttgart bei Nitzschke (meist griechische und arabische Friese); Weitbrecht, Ornamentenzeichnungsschule, 2. Aufl. Stuttgart; Vorlagen von Rößler in Darmstadt aus der lithographischen Anstalt von Fromann; Weishaupts Linearzeichnen, München 1856 (die Ornamente als Anhang zu den eigentlich geometrischen Constructionen); Zeichnungshefte für Elementarschulen, München und Würzburg bei Weiß und Kohler; Raumlehre und Zeichnen von Sauer und Herzsprung, Berlin 1858 (die Figuren allerdings zum kleineren Theil von classischem Ursprung und Geschmack); der Spitzbogen und sein Maßwerk von Reusch, Stuttgart 1856 (das umfassendste Werk über die geometrische Analyse der gothischen Ornamentik); ferner kunstgeschichtliche Werke, wie die von Owen Jones, von Gruner, von Heideloff; endlich die vielen hieher gehörigen Partieen aus architektonischen und technologischen Werken. Es wäre ein ebenso großer Misgriff, wenn man die Dienste der classischen Ornamentik im geometrischen Zeichenunterricht zurückweisen wollte, wie wenn man etwa auf den Einfall käme, Sprachgewandtheit sich aneignen zu wollen mit Umgehung der classischen Literatur. **)

Das erste und einfachste Mittel, um nicht nur einfache, sondern auch etwas zusammengesetztere und für gemeinschaftliche Besprechung in einer Classe geeignete Figuren durch die Hand des Schülers selbst zu Stande zu bringen, besteht in dem Dictiren (d. h. dem schriftlichen oder mündlichen Commandiren der einzelnen Operationen) einer Zeichnung, und mit Recht haben Diesterweg (Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre, Elberfeld 1836, S. 14) und seine Schule (Formen- und Raumgrößenlehre von K. Gruber, Karlsruhe 1843, S. 77 u. a. a. O.; die Formen-, Maß- und Körperlehre von Joh. Ramsauer, Stuttgart und Tübingen, 1826, S. 79) auf die Wichtigkeit dieser Methode aufmerksam gemacht, und hat Hartmann (Aufgaben zur Uebung im geom. Zeichnen, Marburg 1850) dieselbe in großer Ausdehnung angewendet. Diese Methode, ***) wir könnten sie die Methode des

*) Man kann z. B. eine beliebige Zahl von Puncten, welche Städte bedeuten, nach Abscissen und Ordinaten auftragen lassen. Durch Verbindung derselben erhält man geradlinige Figuren. Auch eignet sich dazu jeder den Schülern bekannte Punct in der Heimat, ein Haus, ein großer Baum, ein Belvedere, eine Signalstange u. s. w. je mit einem Puncte angedeutet.

**) Der Verfasser des Artikels hat es versucht, eine Chrestomathie zu diesem Zwecke zu liefern unter dem Titel: Mustersammlung fürs Linearzeichnen; geometrische Ornamente im griechischen, arabischen und gothischen Styl mit Constructionen; von Otto Fischer. Stuttgart 1858, bei J. F. Steinkopf. Fünf Lieferungen; jede Lieferung mit 12 Tafeln à 45 kr. oder 14 Sgr., ohne Tafeln für Schüler à 12 kr. oder 4 Sgr.

***) In der oben angeführten Mustersammlung ist diese Methode consequent durchgeführt an vielen, auf den Tafeln höchstens angedeuteten, im Texte aber ausführlich vorgeschriebenen ornamentalen Figuren.

vollständigen Textes nennen, bietet in ihrer Anwendung auf den Elementarunterricht verschiedene Vortheile dar. Der Schüler erhält durch dieselbe nicht allein am sichersten gerade diejenigen Figuren, welche der Lehrer für geeignet hält für weitere Besprechung, sondern er erfaßt zugleich mittelst derselben die Möglichkeit und die richtige Art, über geometrische Figuren zu sprechen, und eben damit also den Zusammenhang zwischen Wort und Anschauung; er lernt einen geometrischen Befehlsatz in eine Figur übersetzen und bei gehöriger Repetition des Gesprochenen und Gezeichneten auch das Umgekehrte; er gewöhnt sich dabei an dasjenige, was er später in der Geometrie namentlich bei der Auflösung von Aufgaben nöthig hat, nämlich an einen Ausdruck, welcher möglichst kurz, andererseits unzweideutig und für die Construction vollkommen ausreichend ist. Dadurch, daß man frühzeitig geometrisch lesen und während des Lesens innerlich richtig anschauen und übereinstimmend damit zeichnen lernt, wird zugleich der späteren technischen Bildung vorgearbeitet, sofern diese zum Theil durch die Fähigkeit bedingt ist, auf Beschreibungen von technischen Geräthen, Maschinen u. dgl. mit richtigem Verständnis einzugehen. Auch hier muß ja ein meist in geometrischer Sprache abgefaßter Text in eine Anschauung übersetzt werden. Es versteht sich von selbst, daß dieses Zeichnen nach einem vollständigen Text bloß als Uebergangsstufe anzusehen ist und später einer Construction nach freier Besprechung oder nach eigener Reflexion, vielleicht sogar der Selbstverfassung des Textes Platz machen muß. Der erste Nutzen aber, den das Zeichnen nach dem Texte für den Anfänger hat, besteht darin, daß diejenigen räumlichen Gebilde, welche mit ihm weiter besprochen werden sollen, dieselben sind, welche er nicht nur vor seinen Augen hat entstehen sehen, sondern die er sogar selbst gezeichnet und dabei als einen möglichen Gegenstand der Rede kennen gelernt hat.

Die Besprechung des Gezeichneten muß nun so eingerichtet werden, daß durch dieselbe vollends das Ziel der geometrischen Formenlehre im engeren Sinn erreicht wird. Es besteht darin, daß der Schüler Fragen und Aufgaben über das Lesen von Geraden, Winkeln und geradlinigen Figuren, sowie über das Addiren und Subtrahiren derselben, mit Fertigkeit beantworten und lösen kann, auch wenn sich dieselben auf verwickeltere Figuren beziehen, daß er ferner solche Constructionen auszuführen im Stande ist, in welchen Gerade gezogen oder verlängert, Strecken aufgetragen und in gleiche Theile getheilt, Parallelen (mit Winkel und Lineal, besser noch mit zwei Winkeln) gezogen, Kreisbögen mit gegebenen Halbmessern und Mittelpuncten beschrieben und (besonders in 4, 8, 16, 6, 12, 24 gleiche Theile) getheilt werden sollen. Hiebei bleibt also das Errichten und Fällen von Perpendikeln sammt allen schwierigeren Elementaroperationen der Zukunft vorbehalten. Ebenso wird auch bei der Besprechung die Unterscheidung der verschiedenen Arten von Vierecken, die Angabe der Winkel in und an dem Kreis, der Secanten, Tangenten und Aehnliches auf spätere Zeit verschoben; so daß in gewisser Weise der ganze Unterricht in der Geometrie von der Formenlehre im weiteren Sinn durchdrungen bleibt, und jedes Capitel darin zur Einleitung oder Erläuterung mannigfaltige Uebungen aus dieser Formenlehre in sich aufnimmt. Zu denselben lassen sich sogar zum Theil dieselben Figuren verwenden, welche früher der Finger- und Zirkelübung wegen angefertigt worden sind. Unserer Formenlehre im engeren Sinn sind daher bloß diejenigen Besprechungen zugewiesen worden, welche allem wissenschaftlichen Unterricht in der Geometrie überhaupt, und nicht nur irgend einer Stufe desselben, z. B. beim Eintritt in die Lehre vom Parallelogramm oder vom Kreis vorangehen sollten. Als sichtbare Grundlagen für die Besprechungen empfehlen sich u. a. die Bleistiftzeichnungen, welche die Vorarbeit für geometrische, besonders gothische Ornamente bilden und dem Ausziehen der letzteren mit Tusch vorangehen müßen, — der Zirkelschlag zum Maßwerk. Man kann sie zu unserem Zwecke benützen, noch ehe man das Ornament selbst mit Tusch wirklich ausführt. Bei Hartmann (s. oben) findet man auch viele hier verwendbare Figuren aus

der Geographie. Um das angegebene Ziel zu erreichen hat man also nicht nöthig, an das sprachliche und logische Vermögen eines 11- bis 12jährigen Knaben übertriebene Anforderungen zu machen. Was er zu lernen hat, lernt er aus Beispielen und nicht aus Definitionen, welche gerade in diesem Capitel selbst für mathematische Schriftsteller ernstliche Schwierigkeiten darbieten. Gugler hat in dem ersten der genannten Aufsätze das entscheidende Wort hierüber gesprochen. Um der Definition ihre richtige pädagogische Stelle anweisen zu können, denke man sich einen Mann, welcher Elementarmathematik mit Erfolg studirt hat, nur von der Existenz der darstellenden Geometrie erst nachträglich zum ersten Mal Kunde erhält. Man definire ihm die Ausdrücke: Projection, projicirender Strahl, projicirende Ebene u. s. w., und er wird sofort diese Begriffe nicht nur verstehen, sondern auch richtig mit ihnen operiren. Man definire aber ebenso unserem Anfänger in der Formenlehre beispielsweise den Winkel, und siehe da, es wird zunächst keines von beiden erfolgen. Man zeige ihm dagegen an etlichen Beispielen, wie man Winkel, die er selbst gezeichnet hat, liest, vergleicht, addirt und subtrahirt, mit besonderer Rücksicht auf die Versuchung, Winkelgröße und Schenkellänge zu verwechseln, auch nöthigenfalls mit Zuhülfenahme eines Zirkels oder sonst eines Instrumentes zur Versinnlichung des Wachsens und Abnehmens, auch mit Hinweisung auf Beispiele aus der umgebenden Welt; man verlange von dem Schüler, daß er dasselbe thue zuerst an einfachen, alsdann an zusammengesetzten, sich gegenseitig durchdringenden Figuren, — und er wird bald durch seine Antworten beweisen, daß er in diesem Stück für den Anfang des geometrischen Unterrichtes reif ist, auch ohne daß er den Winkel zu definiren wüßte. Hiezu kommt später die Zeit, wenn ein hinreichend großer Theil der Mathematik absolvirt ist, um eine systematische Recapitulation in rein wissenschaftlichem Interesse und mit derselben ein Auffinden, nicht ein Nachsprechen der Definitionen möglich zu machen. Am verwerflichsten ist jedenfalls das Verfahren derer, welche lieber einstweilen eine falsche Definition aufstellen, um sich nicht auf eine schwierige einlassen zu müßen.

Ein Beispiel möge, zugleich zur Recapitulation der bisherigen Erörterung, noch deutlicher machen, was die den Anfang des geometrischen Unterrichts bildende, mit dem geometrischen Zeichnen nothwendig combinirte Formenlehre zu leisten hat. Ziehe auf einem gewöhnlichen Oartblatt, welches annähernd ein Rechteck von 214 Millimeter Länge und 168 M. Höhe bildet, beide Diagonalen und zwar zunächst fein mit Bleistift, wie auch das Folgende. Schneide von dem Durchschnittspunct a aus nach den 4 gezeichneten Richtungen hin 4 gleiche Strecken a b, a c, a d und a e ab, jede ungefähr um eine Fingerbreite kürzer als die ganze Strecke von a bis an eine Ecke des Papiers. Zeichne das Viereck b c d e (welche Proben hält dieses aus?). Halbire b e in f, c d in g, b c in h, e d in i; ziehe f g und h i (Proben?). Mache auf h b die Strecke h k so groß als h a oder ½ h i; ebenso h l auf h c, i m auf i e und i n auf i d; ziehe k m (ist halbirt in o) und l n (halbirt in p), l m und k n (Proben?). Beschreibe mit einem Halbmesser = h i Kreise (soweit es der Raum gestattet) um k, l, m und n; hiedurch entsteht auf a h der Punct q, auf a p r, auf a i s, auf a o t, auf a l u, auf a n v, auf a m w und auf a k x. Man beschreibe nun und zwar mit starken Strichen, also entweder mit sehr weichem Bleistift oder mit Tusch den Kreis x u v w um a, ferner folgende Bögen: l v, s m, n w, t k, m x, q l, k u und r n. Man sieht, daß die stark ausgezogenen Linien ein bekanntes gothisches Maßwerk bilden. Die Hülfszeichnung überfahre man nun sehr zart mit Tusch, am besten bloß gestrichelt, oder auch mit Karmin, und zuletzt schreibe man die Buchstaben sorgfältig mit der Feder. Diese Buchstaben müßen aber nicht bloß überhaupt, wie man es vom Schüler immer verlangt, sauber und reinlich geschrieben sein, sondern sie müßen denjenigen Grundsätzen einer geometrischen Kalligraphie entsprechen, welche von jedem guten architektonischen Zeichner, Maschinenzeichner, Geometer oder Landkartenzeichner befolgt werden und im Gegensatz gegen die sonstige Kalligraphie alle unnöthigen Haken,

Schnörkel, Anhänge und Schleifen wie z. B. am C, b, l ausschließen. Gute Landkarten liefern jedem Schüler zahlreiche Muster zu diesem Zweck. Hat der Schüler eine kleine Zahl von derartigen Zeichnungen fertig, so repetirt man mit ihm mündlich den Gang der Construction und lehrt ihn alsdann daran Linien, Winkel und Figuren lesen, addiren und subtrahiren, so daß er zuletzt mit Sicherheit Fragen und Aufgaben wie die folgenden beantworten und auflösen kann:
bk + kh + hl =? Antw. bk + kh + hl = bl. — Ebenso fo + ot + tr + rp. — Auf ähnliche Art ma =? Antw. ma = mw + wa. — ia — is =? fo + ot + tr — fa =? — Welcher Winkel ist größer, abk oder dbo? ras oder gai? — Ist Winkel bec größer oder kleiner fem? — Auf welche verschiedene Arten läßt sich Winkel bde lesen? — Winkel bak + kal =? — Winkel fac — hac =? — Was ist kar + ran für ein Winkel? oder bah + hap + pae + eab? — Welche andere Winkelsumme ist = bha + ahc? — Wie drückt man sie in Graden aus? — Wie viel Grade hat nach ungefährer Schätzung fok oder oak oder kai? — Was für eine Figur ist bka? Antw. Ein Dreieck, dessen Seiten u. s. w.? — oder hal + lac? — oder ean — eam? — oder eam + eaf? Antw. Ein Viereck, dessen Seiten u. s. w. — oder fbka + fane — man? Soweit gehört die Besprechung der Figur in die Formenlehre im engeren Sinn, welche dem übrigen geometrischen Unterricht vorangehen soll. Die Formenlehre im weiteren Sinn, wie sie den geometrischen Unterricht seinem ganzen Verlauf nach begleiten soll, dann aber keinenfalls ein eigenes Fach bilden kann, würde an die obige Figur noch weitere Betrachtungen anknüpfen, z. B. im Capitel von den Winkelpaaren: was ist hlm und ami für ein Winkelpaar und warum? oder kao und lpg? eam und mac? eam und lac? u. s. w.; im Capitel von den Winkeln in und am Dreieck: hat das Dreieck lac Außenwinkel und welche? wie groß ist Winkel mea + eam? u. s. w.; im Capitel von den Parallelogrammen: was ist bcde und warum? oder khao? oder oanm? u. s. w. Beim Anfang der Kreislehre würde man u. a. fragen, was ist ml im Kreis n? oder wu im Kreis a? oder mk im Kreis m? oder bd sammt Verlängerung im Kreis l? Im Verlauf der Lehre von den Winkeln im Kreis würde man an einer derartigen Figur, welche reichliche Gelegenheit dazu bieten müßte, die Centriwinkel, Peripheriewinkel, Winkel zwischen Chorde und Tangente u. s. w. aufsuchen. Diese die Geometrie nicht vorbereitende, sondern begleitende Formenlehre weiter auszuführen, kann jedoch nicht Aufgabe unseres Artikels sein. Sie gehört in die Methodologie des geometrischen Unterrichts selbst.

Zu der Formenlehre, wie sie hier abgegrenzt ist, werden zwei wöchentliche Stunden, etwa vom 11. bis zum 12. Jahre nicht nur genügen, sondern es wird auch möglich sein, sogar den größeren Theil dieser Zeit dem geometrischen Zeichnen zuzuwenden. Eine Anstalt also, welche nicht so viel Zeit auf dieses Fach verwenden kann (z. B. manches Gymnasium), wird sich dadurch helfen, daß sie sich mit einem geringeren Maß von Fertigkeit im Zeichnen vorläufig begnügt und die weitere Entwicklung derselben dem Privatfleiß unter günstigen Verhältnissen anheimstellt. Die Bildungsstufe aber, welche durch die bisher beschriebene Arbeit erreicht werden soll, haben wir als den gemeinschaftlichen Boden für den geometrischen Unterricht in allen Anstalten zu betrachten, und zwar sowohl in den höheren als in den niederen. Mit dem Ausdruck „höhere Anstalten" bezeichnen wir der Kürze wegen alle diejenigen, in welchen die Geometrie wissenschaftlich gelehrt wird, mit dem Ausdruck „niedere Anstalten" solche, in welchen zwar die Raumlehre aufgenommen ist, aber nicht in wissenschaftlicher, logisch strenger Form, sondern bloß auf populäre Weise getrieben werden kann; gleichviel ob diese Schulen mit dem 14. Jahre abschließen und demgemäß bloß ebene Geometrie, höchstens Stereometrie aufnehmen, oder ob sie, wie manche Fortbildungs- und Gewerbeschulen, Schüler von reiferem Alter noch in die Projectionslehre

(darstellende Geometrie), sowie in die Anfänge des Bau- und Maschinenzeichnens einführen. Unterrichtsanstalten für Mädchen, welche der geometrischen Formenlehre eine Stelle einräumen können, werden vornehmlich vier Momente ins Auge zu fassen haben: erstens die Erweckung der geometrischen Anschauung überhaupt, zweitens einen gewissen Grad der auch für das weibliche Geschlecht sehr nützlichen Fertigkeit in Handhabung der geometrischen Instrumente, drittens die ästhetische Seite des Faches (Verbindung mit dem Freihandzeichnen; Behandlung der Ornamente mit Tuschfarben mit Rücksicht auf die Farbenharmonie; siehe hierüber die grammar of ornaments von Owen Jones oder auch das Gewerbeblatt aus Württemberg, Beilage zum 14. Nov. 1858), viertens eine über die gesammte Geometrie sich verbreitende Terminologie, soweit sie auf das praktische Leben Bezug hat und der allgemeinen Bildung angehört. In letzterer Beziehung kann also der Unterricht in der Formenlehre in Mädchenschulen weiter gehen als in Knabenschulen, weil dort mit der Formenlehre zugleich der ganze aus der Geometrie verwendbare Stoff erschöpft wird, dieselbe auch mehr den encyklopädischen Charakter trägt und nicht eine Vorbereitung für höhere wissenschaftliche und technische Fächer bildet. Hier wird auch das Bedürfnis, die Fremdwörter durch einheimische zu ersetzen, besonders fühlbar werden, obwohl die Frage über die Zweckmäßigkeit einer solchen Veränderung bis jetzt noch kaum als spruchreif anzusehen ist.

Die Formenlehre nach ihrem bisher angegebenen Inhalt und das darin einbegriffene Linearzeichnen bilden also für Volks-, Bürger-, Real-, Gewerbs-, Fortbildungsschulen und Gymnasien die gemeinschaftliche Grundlage des geometrischen Unterrichts. In den niederen Anstalten geht sie von da aus über in die populäre Geometrie, welche aus der gesammten ebenen Geometrie und Stereometrie gewisse Sätze und Aufgaben herausnimmt; solche nämlich, welche der Anschauung zugänglich sind, welche zum praktischen Leben, insbesondere aber zu einem etwa nachfolgenden Unterricht in der Projectionslehre und im Fachzeichnen in naher Beziehung stehen. An die Stelle des wissenschaftlichen Beweises tritt die Auffindung der Sätze durch Induction, unterstützt durch genaue Zeichnung und Rechnung; die geometrische Analysis wird vorzugsweise die Form phoronomischer*) Betrachtung annehmen. Als Eigenthümlichkeit der populären Geometrie gegenüber von der wissenschaftlichen wird man ferner, was die Unterrichtsmethode anbelangt, auch das festhalten müßen, daß man an den Schüler in sprachlicher Beziehung viel niedrigere Anforderungen macht. Man wird im wissenschaftlichen Unterricht von dem Schüler verlangen müßen, daß er die Entwicklung eines Satzes sammt Beweis, daß er ebenso Aufstellung, Analysis, Construction, Beweis und Determination für eine Aufgabe in richtig stylisirter, zusammenhängender Darstellung zu geben wisse. In der populären Behandlung wird man sich in der Regel von dem hinreichenden Verständnis auf andere Weise überzeugen. Man wird Fragen vorlegen, welche sich kurz beantworten lassen, aber bloß von demjenigen richtig beantwortet werden können, der von dem Gegenstand des Unterrichts, wenn auch nicht den logisch fertigen Begriff, doch das richtige sinnliche Gemeinbild und von den geometrischen Wahrheiten eine klare Anschauung gewonnen hat. Auf Sätze, Aufgaben und Auflösungen, welche der Anschauung ferne liegen und nicht durch Rücksichten auf besondere praktische Bedürfnisse geboten sind, wird man verzichten; dagegen werden es die letzteren räthlich erscheinen lassen, daß man sich da und dort Uebergriffe in solche Gebiete erlaube, welche sonst gewöhnlich von dem Unterricht in der Elementargeometrie ausgeschlossen bleiben, daß man also z. B. an die Sätze von den Kreisberührungen nicht bloß die Zeichnungen von Korbbögen, steigenden Bögen, Schnecken

*) Phoronomisch ist die Betrachtung einer Figur, wenn man überlegt, welche zweite Figur erzeugt wird, wenn die erstere sich bewegt und von einem ihrer Puncte oder ihrer Bestandtheile eine Spur hinterläßt, oder auch wie sie selbst durch eine solche Bewegung einer zweiten Figur entstehen könnte.

u. s. w., sondern an diese auch noch die Construction der Kegelschnitte anreihe. Das nöthige Material findet man u. a. in folgenden Werken außer den oben erwähnten: Verzeichnung geometr. Figuren von J. G. Böbel, Stuttgart 1799; Pechner, Raumlehre, Birnbaum 1840; Geometrie (genetische) von Straub, Zürich 1841; Schulbuch der Raumlehre von Großmann, Berlin 1843; Raumlehre von Diesterweg, Bonn 1843 (will die Verbindung von Raumlehre und Zeichnen nicht); Anfangsgründe des geometrischen Zeichnens von Kronauer, Zürich 1845 (kann als vollständiger gezeichneter Leitfaden für die populäre Geometrie angesehen werden); die zeichnende Geometrie als Vorschule, von Hugo von Bohn, Dresden 1846; Anleitung zu geometr. Constructionen von E. F. Kaufmann, Heilbronn 1846; gemeinfaßliche Geometrie von J. L. Ebensperger, Nürnberg 1852; Linearzeichnen von G. Müller, Iserlohn 1858 (das vollständigste Werk über dieses Fach); endlich: Elemente der Geometrie und Stereometrie für Gewerbschulen von Dr. K. Spitz, Leipzig u. Heidelberg 1859. Die meisten dieser Werke enthalten auch eine Beschreibung der nöthigen Zeicheninstrumente. Ueber eine solche s. auch: Elementarunterricht von W. Binns, aus dem Englischen von Hertel, Weimar 1858, und den oben angeführten Weishaupt.

Aufgaben sind nicht in allgemeiner Form, sondern in bestimmten Maßen zu stellen, so daß Maßstab und Transporteur, beide zur Noth selbst verfertigt, in beständiger Uebung bleiben. S. hier namentlich das oben genannte Buch von Hartmann. Dieselben Dienste, welche für die ebene Geometrie die Zeichnung allein leistet, wird für die Stereometrie das Modell in Verbindung mit Zeichnungen übernehmen. An diese Hülfsmittel werden sich die zugehörigen arithmetischen Arbeiten, besonders Berechnungen von Strecken (pythagorischer Lehrsatz), von Winkeln (Sätze von den Dreiecks- und Polygonwinkeln, Winkeln am Kreis), Flächen und Körpern in möglichst reicher Ausdehnung anschließen; den Messungen und Rechnungen aber werden Uebungen im Schätzen voran und zur Seite gehen. Zuletzt hat die populäre Geometrie, oder die Formenlehre im zweiten Sinn, sammt dem in derselben eingeschlossenen geometrischen Zeichnen die Bestimmung, in die technischen Fächer sich aufzulösen. Sie soll alsdann soviel geleistet haben, daß die gewerblichen, auf Geometrie gestützten Rechnungen, sowie die gewerblichen, insbesondere die niederen architektonischen Zeichnungen von theoretischer Seite auf keine Schwierigkeit mehr stoßen.

In höheren Lehranstalten wird die Formenlehre, wenn sie das früher angegebene Ziel erreicht hat, der wissenschaftlichen Geometrie den Platz räumen; dagegen wird neben dieser her das geometrische Zeichnen fortgesetzt, wo nicht dringende, zeitökonomische Gründe davon abrathen, wie meistens wohl im Gymnasium. So lange der Vorrath geometrischer Erkenntnis noch gering ist, werden die in der Formenlehre begonnenen Zeichnungen, also namentlich die geometrischen Ornamente, noch weiter bearbeitet, um mehr und mehr eine vollkommene Fertigkeit in Ausführung der Elementaroperationen nach ihrer Verbindung und Durchdringung zu erzielen; je mehr dieselbe aber voranschreitet, desto mehr werden Zeichnungen dieser Art in den Hintergrund treten und allmählich dem Privatfleiß überlassen bleiben, was bei solchen Schülern, welche einen guten Anfang in geschmackvoller Ausführung ornamentaler Constructionen gemacht haben, meist mit Erfolg geschehen wird. Eine besondere Anleitung zu weiterer Ausführung der vielleicht bloß in kleinen Anfängen vorgeschriebenen Ornamente, wie auch zum Anlegen mit Farben (s. oben) wird von dem Eintreten begünstigender Umstände abhängig gemacht werden müßen. Das geometrische Zeichnen in den höheren Lehranstalten, von welchem jetzt die Rede ist, nimmt fortan mehr und mehr den Charakter einer Ergänzung zur wissenschaftlichen Geometrie an, wobei es gleichgültig ist, ob es im Stundenplan mit einem eigenen Titel bedacht ist, oder ob die Stundenzahl für Geometrie hinlänglich vermehrt wird, um innerhalb derselben für das Zeichnen Raum übrig zu lassen. Es handelt sich aber darum, wichtige Constructionen, welche in der Geometrie nur der Auffindung und des Beweises wegen, mehr bloß von ihrer

logischen Seite aus in Kürze gemacht worden sind, hier durch reichliche Zeichnung auch für Anschauung und Handfertigkeit geläufig zu machen. Bei der Auffindung der geometrischen Wahrheiten nach der für höhere Lehranstalten von selbst gebotenen wissenschaftlichen Methode fällt also die Hauptarbeit dem Denkvermögen zu, freilich dem von der Anschauung begleiteten und unterstützten; das Zeichnen soll bewirken, daß der Schüler in die logisch erkannte Wahrheit sich praktisch hineinlebe, mit ihr vertrauter werde, sie gleichsam lieb gewinne, und daß die Möglichkeit ihrer Verwendung im Leben für ihn durchblicke. Eine andre psychologische Stellung wurde dem geometrischen Zeichnen oben in der populären Geometrie angewiesen, sofern es dort im Gegentheil als das vorherrschend wirkende Mittel, freilich nicht als das ausschließliche, zur Auffindung der Wahrheit dargestellt worden ist. Man möchte sagen: das Können, d. h. das geometrische Zeichnen fließt nach der Methode der höheren Anstalten aus dem Wissen; nach der Methode der populären Geometrie fließt das Wissen aus dem Können. Den Stoff des Zeichnens anlangend, so gehören in unsere höhere Stufe weitere Uebungen im Theilen von Geraden und Bögen, und im Ziehen von Parallelen, in der Verwandlung geradliniger Figuren, ferner Uebungen im Anlegen und Messen von Winkeln, im Gebrauch des Maßstabs und Transporteurs, z. B. mit Anwendung auf das Stationiren, in der Zeichnung von congruenten und ähnlichen Figuren, im Triangulіren, im Errichten und Fällen von Perpendikeln überhaupt und im Errichten von Mittellothen insbesondere, im Anlegen von Tangenten, im Beschreiben von Berührungskreisen und im Anschluß an Letzteres in der Construction von Korbbögen und Schnecken, endlich in der Verzeichnung geometrischer Oerter. Zu derartigen Uebungen empfehlen sich vorzugsweise die Gebilde der neueren Geometrie; auch ist hier eine nicht zu vernachlässigende Gelegenheit geboten, den Blick über die Elementargeometrie hinaus zu erweitern und auf einer Stufe, wo das wissenschaftliche Verständnis für Gegenstände der höheren Geometrie allerdings noch fehlt, nämlich ungefähr im 14. Lebensjahr, wenigstens die Anschauung für dieselbe aufzuschließen und ihr den Stoff derselben allmählich vorzuführen. So wird man z. B. die Fertigkeit im Errichten von Perpendikeln nicht dadurch erzielen, daß man auf einer isolirt stehenden Geraden ein Perpendikel construiren läßt, — diese Uebung läßt sich während der mündlichen Einleitung kurz an der Schultafel abmachen —; sondern man wird etwa von einem Punct außerhalb eines Kreises Strahlen an diesen ziehen und in den Schnittpuncten Perpendikel errichten lassen, wodurch man bekanntlich eine Hyperbel als Einhüllungskurve erhält. Errichten und Fällen geschieht natürlich in der Regel mit Hülfe des hölzernen Winkels, an welchem aber nicht, wie Hartmann meint, gerade der Scheitelpunct des Rechten gut conservirt sein muß. Wer mit der Sache recht umgehen kann, der hat nichts dagegen, wenn das Holz an jener Stelle sogar absichtlich abgestumpft ist. Auf ähnliche Weise wie fürs Perpendikelerrichten wird man für jede der oben genannten Elementaroperationen eine solche Figur construiren lassen, worin sich dieselbe Operation in allen möglichen Stellungen wiederholt, welche aber selbst in ihrer fertigen Gestalt einen Anknüpfungspunct für die Mittheilung neuer Kenntnisse und Weckung weiterer Anschauungen bietet. Es läßt sich auch bei solchen Figuren leicht so einrichten, daß die Zeichnung in Beziehung auf Genauigkeit sich selbst controlirt, eine Eigenschaft, welche übrigens gut gewählte Zeichnungen in jeder Unterrichtsstufe an sich haben. Fast unerläßlich ist es, daß für derartige umfangreiche graphische Arbeiten ein schriftlicher Text, welcher den Gang derselben je nach Bedürfnis mehr oder weniger ausführlich enthält, von dem Zeichner benützt werden könne. Aus der Betrachtung der betreffenden Constructionen ergiebt sich weiter von selbst die Forderung, Curven, von welchen einzelne Puncte oder Tangenten geometrisch bestimmt worden sind, aus freier Hand vollends auszuziehen, eine Arbeit, welche erst nach längerer Uebung zu gelingen pflegt und am zweckmäßigsten auf Pauspapier, das man auf die eigentliche Zeichnung legt, eingeübt werden dürfte. Man thut dies, ehe man die Reinzeichnung selbst vornimmt,

weil dabei die Wiederholung der zeitraubenden Hülfsconstruction, welche dem Versuch des Curvenziehens vorangehen muß und nach jeder mißlungenen Curve erneut werden müßte, dem Anfänger erspart bleibt. Zuweilen bedient man sich hiezu des Curvenlineals, dem aber jedenfalls ein geübtes Auge und eine sichere Hand vorzuziehen ist. Man kann hiebei zu Rathe ziehen: Curvenconstructionen von C. F. Kaufmann, Heilbronn bei Scheurlen 1853; auch die Näherungsconstructionen von Tulla in Karlsruhe, herausgegeben von Ladomus. Am besten wird der Lehrer thun, wenn er selbst das Gebiet der neueren Geometrie und das der analytischen Geometrie zu diesem Zweck durchstreift. Hiebei findet er leicht bei Betrachtung der Kegelschnitte sammt ihren Evoluten und Evolventen, der Cykloiden (s. z. B. die cyklischen Curven von Weißenborn, Eisenach 1856), der Conchoïde, der Cardioïde, der Neoïde, der Lemniscate, der Cassinoïde, der Kettenlinien u. s. w. Constructionen in Menge, welche hieher passen. Der richtige Zeitpunct für derartige Arbeiten wird etwa gekommen sein, wenn die ebene Geometrie ihrem Hauptinhalte nach bereits absolvirt ist, ungefähr im 15. und 16 Lebensjahr. Der Lehrer gedenke beim Unterricht im geometrischen Zeichnen beständig der doppelten Pflicht, einerseits den gleichzeitigen geometrischen Unterricht zu unterstützen, andererseits für den späteren, höheren mathematischen und technologischen Unterricht den Boden zu bereiten. In ersterer Beziehung wird er aufmerksam machen auf die Ungültigkeit von Beweisführungen aus einzelnen, graphisch vielleicht möglichst gut ausgeführten Figuren; er wird an einzelnen Beispielen zeigen, wie der Unvorsichtige hiebei sich selbst täuschen kann. Man nehme etwa Näherungsconstructionen zu Hülfe, durch welche für falsche Sätze ein Scheinbeweis geführt wird, als z. B. die Chorde von 120° ist das Fünffache der Chorde von 20°, ihre Hälfte aber die Seite des einbeschriebenen Siebenecks; im rechtwinkligen Dreieck mit dem Kathetenverhältnis 2 : 3 ist das Winkelverhältnis 3 : 5 : 8; in dem Dreieck mit dem Winkelverhältnis 1 : 3 : 4 ist das Seitenverhältnis 5 : 12 : 13. Man zeige aber auch auf der andern Seite, daß unnütze, zeitraubende Untersuchungen über Sätze und Auflösungen, welche man entdeckt zu haben glaubt, welche aber in Wirklichkeit falsch sind, häufig durch wenige, aber sehr verschiedene Fälle umfassende Zeichnungen abgeschnitten werden. Derartige Bemerkungen sind deshalb nicht überflüssig, weil eine große Zahl der fruchtbarsten Entdeckungen im Gebiet der Geometrie auf die geometrische Zeichnung als auf ihre psychologische und historische Quelle zurückweist, und also gerade hierin ein Hauptmoment für die gerechte Würdigung unseres Faches enthalten ist.

Das Ziel, welches durch den Unterricht im geometrischen Zeichnen erreicht werden muß, besteht in derjenigen Reife der Anschauung und derjenigen Fertigkeit in Ausführung pünctlicher und sauberer Zeichnungen, welche erforderlich sind, um einerseits dem Unterricht in der höheren Geometrie mit Verständnis folgen zu können, um andererseits in denjenigen Fächern nicht aufgehalten zu werden, deren erfolgreicher Betrieb wesentlich durch Geschicklichkeit im Zeichnen bedingt ist. Dahin rechnen wir die darstellende Geometrie, die praktische Geometrie, das architektonische Zeichnen, das Maschinen- und das Ornamentenzeichnen. Sobald der Schüler diese Gebiete betreten hat, ist das geometrische Zeichnen kein Unterrichtsfach mehr für ihn; es hat sich naturgemäß in diese höheren Fächer aufgelöst, in welchen es beständig seine Anwendung findet. Diejenigen Unterrichtsanstalten nun, welche die genannten Fächer weder selbst lehren noch auf sie vorbereiten wollen, wie in der Regel das Obergymnasium, werden demgemäß auch das geometrische Zeichnen in beschränkterer Ausdehnung aufnehmen, vielleicht bloß soweit es der Formenlehre angehört; obwohl eine weitere Verfolgung desselben einerseits zur Unterstützung der wissenschaftlichen Geometrie, andererseits zur Bildung des Geschmacks auch hier als Bedürfnis erscheint. So könnte z. B. schon dadurch manches Gute gestiftet werden, daß die Schüler nur wenigstens dazu aufgemuntert würden, die in der Geometrie selbst vorkommenden Figuren in größerer Mannigfaltigkeit der Stellungen und Fälle privatim pünctlich auszuführen. Man denke

hiebei namentlich an Maßstab, Transporteur, Verwandlung eines Polygons in ein Dreieck, Aufgaben von Kreisberührungen. Jedenfalls aber gehört das Fach des geometrischen Zeichnens nach seinem ganzen oben dargelegten Inhalt zu den wichtigsten Fächern der Realschule. **Otto Fischer.**

Fortbildung. Einer planmäßigen Fortbildung bedürfen die Lehrer an Mittelschulen noch in höherem Grade als die der Volksschule. Sie bedürfen derselben nicht nur als Lehrer, in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht, sondern auch als Erzieher. Die Nothwendigkeit einer solchen ergiebt sich aber eben sowohl aus der Natur der Unterrichtsgegenstände als der Schüler, mit denen diese Classe von Lehrern es zu thun hat, und sie ist um so bestimmter ins Auge zu fassen, je leichter der innerhalb seines Gebietes einigermaßen heimisch gewordene Lehrer der Gefahr ausgesetzt ist, in einen gewissen Mechanismus zu verfallen, der für die wahrhafte Erfüllung seiner Aufgabe nur nachtheilig werden kann.

Wenn das menschliche Leben nirgends, weder als Einzel- noch als Gesammtleben eine Stagnation verträgt, wenn zu seiner Gesundheit Bewegung unentbehrlich ist, alles geistige Leben aber, um den Charakter der Menschheit zu bewahren, eine Bewegung zu gewissen Zielen und Idealen hin nothwendig macht, so tritt dieses Bedürfnis wohl in keinem Beruf mit größerer Entschiedenheit hervor, als in dem des Jugendlehrers. Es geht dem Lehrer das wesentlichste Erfordernis ab, wenn ihm Leben und Frische abgeht. Die Jugend, und ganz besonders das Knaben- und Jünglingsalter, vom 8. bis in das 18. Lebensjahr steht in einer Periode geistiger Entwicklung und hegt, wenn das Leben gesund ist, eine solche Fülle vorwärtstreibender Kräfte, daß um den geistigen Bedürfnissen zu genügen, um die Lebensentwicklung in ihrer Frische zu erhalten, in ihre rechten Bahnen zu leiten, um selbst dem übersprudelnden Leben mit rechtem Verständnis gewachsen zu bleiben, auch von Seiten des Lehrers eine Fülle von Leben, Frische und Kraft vorausgesetzt werden muß. So wenig wir eine schwächliche und todte Jugend wünschen können, so wenig einen leblosen Lehrer, der arm und leer im eigenen Innern die Jugend nicht aus sich selbst anzuregen versteht, die, während er seiner Schule nicht Meister im allgemeinen diese nach Belieben gewähren, ja wohl auch die heilsame Ordnung überschreiten läßt, hinwiederum in einzelnen Fällen gereizt, leidenschaftlich und ungerecht wird. Durch einen solchen Lehrer werden nicht nur die geistigen Bedürfnisse der Jugend nicht gehörig befriedigt, sondern auch manche an und für sich unschuldige Triebe, die recht verstanden und geleitet zu guten Kräften ausgebildet werden könnten, werden durch Achtlosigkeit und falsche Behandlung der Lehrer in verkehrte Bahnen hinübergeführt. Die Sphäre, welche der Lehrer mit seiner Auctorität ausfüllen sollte, wird dann als leerer Raum durch die Expansion der jugendlichen Kraft ausgefüllt.

Es treten nun zwar diese Nachtheile hauptsächlich in Folge eines Mangels an innerem Berufe zum Lehramt ein, und die nächste Regel wäre freilich, eine Bahn lieber überhaupt nicht zu betreten, wenn die natürliche Befähigung dazu fehlt — ein Punct, der an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden kann; — aber das ist hier mit allem Grund geltend zu machen, daß einerseits auch die natürliche Befähigung, wie sie in dem Temperament, in der Freude an den Wissenszweigen, auf welche der Unterricht sich erstreckt, Geschick im Unterricht und Liebe zur Jugend gegeben ist, nach und nach, wofern sie nicht genährt wird, erlöschen, und daß andererseits natürliche Mängel durch Hingebung an die erwählte Pflicht und durch treuen Eifer allmählich verbessert und ausgeglichen werden können. Kein Lehrer ist, wenn er nach erstandener Prüfung für tüchtig erklärt wird, darum absolut tüchtig; ohne fortgesetzte Arbeit an sich selber wird eben so wenig das Erworbene erhalten, als Neues dazu erworben.

Zwar sind die Aufgaben und Anforderungen innerhalb der Sphäre, von welcher wir hier sprechen, je nach den verschiedenen Stufen des philologischen oder des Reallehramtes verschieden; und je höher die Stufe, um so gesteigerter sind die Ansprüche, welche

an die wissenschaftliche Tüchtigkeit des Lehrers erhoben werden müßen; aber auf keiner Stufe darf sich der Lehrer theilnahmlos verhalten gegen die Bewegung und die Fortschritte, welche in den Wissenszweigen stattfinden, in denen er unterrichtet. Eben sowohl in den Sprach- und historischen Wissenschaften, welche in den Berufskreis des philologischen Lehrers fallen, als in den exacten und den Naturwissenschaften, und in diesen zum Theil noch in höherem Grade ist ein Vorwärtsstreben, eine fortgehende Bereicherung oder Sichtung und Berichtigung des Erworbenen sichtbar, die selbst auf den mehr elementaren Stufen dem Lehrer nicht völlig fremd bleiben darf; Interesse an den wissenschaftlichen Fächern, in welchen er zu unterrichten hat, und Liebe zur Jugend, die sich nicht ohne ein Streben denken läßt, derselben, soweit sie dafür das nöthige Verständnis besitzt, neuere Resultate dieses Gebietes zugänglich zu machen, jedenfalls aber nichts durch die Fortschritte der Wissenschaft Antiquirtes ihr mitzutheilen, muß dem Lehrer, der seine Aufgabe gewissenhaft erfüllen will, es nahe legen, ja ihn unwillkürlich drängen, mit den betreffenden Wissenszweigen und ihren Fortschritten sich immer vertrauter zu machen. Dieses wissenschaftliche Bedürfnis erscheint, je höher die Unterrichtsstufe ist, welcher der Lehrer dient, um so naturgemäßer und dringender; ja man darf von dem Lehrer an den höheren Gymnasial- und Realclassen erwarten, daß er zu selbständigen wissenschaftlichen Forschungen befähigt ist, mag er nun ihre Ergebnisse der Oeffentlichkeit übergeben oder nicht. Würde die Liebe zur Wissenschaft ganz fehlen, so wäre dies ein so wesentlicher Mangel, daß er die Nichtbefähigung zum Lehramte darthäte. Wir betonen dies mit vollem Bewußtsein der Tragweite dieser Behauptung, nicht ohne eingedenk zu sein, daß ein Streit besteht, ob tiefere philologische oder ob pädagogische Studien für die späteren Bedürfnisse und Zwecke des philologischen Lehramts nützlicher und nothwendiger seien.*) Man scheint hiebei den Formalismus, die theoretischen Grundlagen einer erfolgreichen Praxis theilweise überschätzt und übersehen zu haben, daß neben der Tüchtigkeit des Charakters die wissenschaftliche Befähigung den eigentlichen Kern des Lehrers ausmacht, und daß auf ihr vornehmlich dessen Auctorität unter den Schülern beruht.**) Denn namentlich den Schülern der oberen Classen entgeht der Mangel gründlichen Wissens auf die Dauer nicht. Wir werden unten hervorzuheben haben, wie wichtig für den Lehrer eine stete Fortbildung auch im Praktischen ist; hier aber gilt es daran zu erinnern, daß alle Praxis ihre Wurzeln in der Wissenschaft hat, aus ihr ihre Nahrung zieht, ohne sie verkümmert. — Es fehlt uns leider nicht an Beispielen solcher Lehrer, die, wenn sie einmal in ihre Fächer sich eingearbeitet haben, nach Beendigung ihrer Unterrichtsstunden an jede andere Erholung eher denken, als an die, welche wissenschaftliche Studien zu gewähren vermögen. Sie sind, wenn die Schulthüre sich schließt, ihrer Meinung nach fertig, ohnehin wissenschaftlich fertig für das Bedürfnis ihrer Schule. Solche Lehrer eben sind es, die nicht bloß ihre Unterrichtsfächer, die auch sich selbst Jahr für Jahr wiederholen, die sich allmählich in einem gewissen Mechanismus festfahren, der für den Lehrer selbst den Reiz verloren hat und eben darum auch für die Schüler wenig Reiz haben kann. Für einen Lehrer, der in seinen Unterrichtsfächern abgeschlossen hat, müßen diese mit den Jahren mehr und mehr an Interesse verlieren, mit dem Interesse aber verliert sich auch das Lebendige und Anregende des Vortrags. Ermangelt die Unterrichtsweise der belebenden anregen-

*) Man vergleiche hierüber A. Lange, das Studium und die Principien der Gymnasialpädagogik in den Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1858. 10. S. 483 ff.

**) Welchen Werth es andrerseits habe, in das System und den Zusammenhang pädagogischer Begriffe sich zu vertiefen, wenn man an die Zeitfragen auf diesem Gebiet mit selbständigem Urtheil herantreten, die Unterrichtsmethode auf die Erkenntnis des naturgemäßen Entwicklungsgangs bei den Schülern und nicht auf traditionelle Routine gründen und einen wirklich bildenden und erziehenden Unterricht ertheilen will, das hat H. Bonitz in der österr. Gymnasialzeitung 1859, IX bei Gelegenheit einer Besprechung dieses Werkes sehr schön auseinandergesetzt. D. Red.

den Elemente, so ist der Lehrer factisch emeritirt; ein wesentliches Element aber für das Leben des Lehrers (nicht das einzige) sind fortgesetzte wissenschaftliche Studien.

Gehen wir dann von der Nothwendigkeit der wissenschaftlichen Fortbildung auf die Frage nach den Mitteln derselben über, so wird die Antwort hierauf jedem, der von ihrer Nothwendigkeit sich überzeugt hat, leicht sich darbieten.

Vor allem muß die Möglichkeit zu wissenschaftlicher Fortbildung gegeben sein. Sie fehlt, wo der Lehrer mit öffentlichem oder Privatunterricht überladen ist. Es liegt in der Pflicht des Staates, das eine wie das andere zu verhüten. Der Gedanke, daß durch eine Ueberbürdung mit Unterrichtsstunden die Kraft des Lehrers (der freilich bald mehr, bald weniger zugemuthet werden darf) erschlafft, muß den Staat abhalten, dem Lehrer durch ein Uebermaß von Unterricht die lebendige Frische, die zu erfolgreichem Unterricht so unentbehrlich ist, oder die nöthige Muße zu wissenschaftlichen Studien zu nehmen, sie muß ihn andererseits bestimmen, die ökonomischen Verhältnisse so zu stellen, daß der Lehrer sich nicht zur Sicherung seines Unterhalts genöthigt sieht, zu vielen Privatunterricht zu übernehmen. Hat aber der Staat den Lehrer hinlänglich sicher gestellt, so darf er denn auch der Ungebühr Schranken setzen, mit welcher manche Lehrer, von zu weit gehendem Erwerbstrieb geleitet, die für eigene Studien frei gelassene Zeit lediglich zu Privatunterricht verwenden.

Die positiven Mittel zu wissenschaftlicher Fortbildung sind Literatur und Verkehr mit wissenschaftlich strebsamen Fachgenossen. Es ist durchaus nöthig, daß der Lehrer sich in Kenntnis erhalte von den Fortschritten und den wichtigeren Erscheinungen innerhalb der Disciplinen, in denen er zu unterrichten hat, daß er, namentlich auf höheren Unterrichtsstufen, mit dem Wichtigsten sich durch eigenes Studium bekannt mache. Wenn das erstere am natürlichsten durch Zeitschriften erreicht wird, so ist das letztere nicht möglich ohne eine den Verhältnissen entsprechende eigene Bibliothek oder die Benützung von fremden. Auch hier dürfte es zu der Aufsichtspflicht und dem Aufsichtsrecht des Staates gehören, darauf zu achten, daß die Benützung solcher Mittel den Lehrern möglich wird und daß sie wirklich stattfindet. Die erforderlichen Zeitschriften sich zu verschaffen, kann nicht schwer fallen. Fehlt es in kleineren Verhältnissen den localen Schulbibliotheken an den nöthigen Mitteln, so kann das Zusammentreten mehrerer Lehrer zu einem Leseverein die Anschaffung von Zeitschriften sowie von sonstigen interessanten Erscheinungen der pädagogischen Literatur möglich machen. Dagegen sollten freilich bedeutendere wissenschaftliche Werke, welche ein eigenes Studium erfordern, womöglich Eigenthum des Lehrers sein, wofern nicht die ungehinderte Benützung größerer Bibliotheken ihm verstattet ist. Wo wissenschaftliches Leben in dem Lehrer ist, wird sich die Erwerbung einer den Verhältnissen angemessenen eigenen Büchersammlung von selbst ergeben, denn Freude an der Wissenschaft läßt sich nicht denken ohne Freude an Büchern und an deren eigenem Besitz. Wenn man da und dort, auch bei Lehrern, die eine wissenschaftliche Stellung einnehmen sollen, den eigenen Besitz bedeutenderer Werke aus den Wissenschaften, in welchen sie unterrichten, für einen Luxus erklären hört, den die Verhältnisse ihnen nicht gestatten, so dürfte bei näherer Betrachtung der Grund oft weniger in den wirklichen Verhältnissen, als in den individuellen Lebensrichtungen, in der verschiedenen Ansicht von dem, was Bedürfnis ist, liegen, und durch Beschränkung angeblicher Bedürfnisse dürften sich nicht selten wirkliche befriedigen lassen. Und zu den wirklichen Bedürfnissen eines Lehrers an Gelehrten- und Realschulen sind die Mittel zu wissenschaftlichen Studien zu rechnen.

Neben eigenen Studien ist zu wissenschaftlicher Fortbildung auch der Verkehr mit strebsamen Fachgenossen dienlich. Der einzelne Lehrer wird von selbst sich gedrängt fühlen, über bedeutendere literarische Erscheinungen das Urtheil anderer zu vernehmen, hinwiederum auch die eigenen Ansichten, die Früchte seiner Lectüre oder seiner Forschung andern mitzutheilen und mit ihnen in eine Discussion einzugehen. Bekanntlich suchen die Conferenzen von Lehrern, welche bald kleinere, bald größere Kreise umfassen, auch

diesen wissenschaftlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen, und da es dem Staate daran gelegen sein muß, überall wissenschaftliches Leben unter den Lehrern zu fördern und zu unterhalten, so läge auch die Förderung solcher Conferenzen, jedoch ohne Beeinträchtigung ihrer freien Bewegung, in seiner Aufgabe.*)

Wenn aber diese Conferenzen andererseits und vielleicht noch in höherem Grade zu Mittheilungen und Erörterungen aus dem praktischen Gebiete sich eignen, so führt uns dies von selbst auf eine andere Seite: die Fortbildung des Lehrers für die Praxis des Unterrichts.

Auch hier möge sich der Lehrer, wenn er seine Anstellung erhalten hat, nicht für fertig halten, weder derjenige, der nur mit natürlichem Verstand, mit einiger Menschenkenntnis und mit der Erinnerung an diejenigen Unterrichtsmethoden, die einst an ihm selbst angewandt wurden, ausgerüstet in sein Amt eintritt, noch auch derjenige, welcher zuvor der pädagogischen Wissenschaft ein besonderes Studium gewidmet hat.

Wer ohne theoretische Vorbildung sofort in medias res sich wirft, wird in den meisten Fällen bewußt oder unbewußt die Unterrichtsweise seiner eigenen früheren Lehrer, wofern sie nicht einen offenbar verkehrten Weg eingeschlagen hatten, nachahmen, und da glücklicherweise wenigstens im philologischen Unterricht eine allgemeine und bewährte Tradition sich gebildet hat, so wird es in der Regel keinen Nachtheil bringen, dem Vorbilde eines früheren Lehrers zu folgen. Indessen, wenn zwei dasselbe thun, so ist es darum nicht dasselbe. Wenn auch die Methode im allgemeinen aus den beiden Factoren, den Objecten und Subjecten, mit denen der Lehrer es zu thun hat, sich ergiebt, so macht sich doch unwillkürlich als dritter Factor geltend Temperament, Charakter, Form der Geistesbildung. Mann und Methode müßen zusammenstimmen; außerdem ist selbst die zweckmäßigste Methode ohne rechte Wirkung. So ergiebt sich denn die Nothwendigkeit, die überlieferte Methode sich selber, aber auch den übrigen veränderten Verhältnissen anzupassen, und der Lehrer wird von Anfang an auf das Bedürfnis hingewiesen, über die angemessenste Methode in den verschiedenen Unterrichtsfächern und je nach den verschiedenen Alters- und Kenntnisstufen nachzudenken, und das eigene Nachdenken zu fördern durch die Winke und Belehrungen, die in Schriften niedergelegt sind, oder die in dem persönlichen Verkehr von erfahrenen Schulmännern ihm mitgetheilt werden können.

Auch die Studien, welche man auf der Akademie der Didaktik gewidmet hat, machen das weitere Nachdenken über die angemessenste Lehrweise keineswegs überflüssig. Zwischen der Theorie von der Praxis und der Praxis selbst ist immerhin eine Kluft, die erst die Erfahrung ausgleichen kann. Erst die Erfahrung mit ihrer Masse concreter Fälle, die in der Theorie nicht berücksichtigt werden konnten, wird die Bedeutung theoretischer Vorschriften in ihr rechtes Licht stellen und auf die Grenzen ihrer Anwendbarkeit aufmerksam machen; erst die Erfahrung pflegt eine Menge von Fragen nahe zu legen, über die man sich wird Rath einholen müßen, sei es in Schriften oder im Umgang mit erfahrenen Collegen. Wenn nun schon ein Unterschied besteht zwischen der perspectivischen Ansicht, die sich in pädagogischen Vorlesungen von der künftigen Lehrthätigkeit gewinnen läßt und der Anschauung der unmittelbar vor Augen liegenden Wirklichkeit, und wenn erst diese die wichtigsten Bedürfnisse und Fragen gehörig heraushebt, so ist die Nothwendigkeit einer praktischen Fortbildung auch durch die Rücksicht geboten, daß die Unterrichtswissenschaft nicht auf dem Puncte stehen bleibt, auf dem sie etwa stund, als wir in das Schulamt eintraten, daß sie in steter Bewegung sich findet, daß immer neue Wege und neue Methoden empfohlen und versucht werden, die einem Lehrer nicht fremd bleiben dürfen, der von treuem Eifer für seinen Beruf und von Liebe zu seinen Schülern beseelt, diese gern mit dem besten Erfolg unterrichten möchte.

*) Vergl. die Art. Lehrervereine, Lesegesellschaften, Schulbibliothek, sowie die betreffenden Abschnitte in den Schulbeschreibungen der einzelnen Länder. D. Red.

Um aber in praktischer Beziehung sich fortzubilden, bieten sich dem Lehrer die gleichen Mittel dar, mit welchen die wissenschaftliche Fortbildung erstrebt wird. Mit eigener Beobachtung und Prüfung muß sich das Bestreben verbinden, die Beobachtungen, Grundsätze und Lehrweisen anderer kennen zu lernen, und es kann dies, wie schon angedeutet, auf doppeltem Weg geschehen, einerseits aus Schriften, namentlich den Zeitschriften, die eine fortwährende Uebersicht über neue Erscheinungen der pädagogischen Literatur geben, andererseits aus dem Verkehr mit Fachgenossen und aus der unmittelbaren Beobachtung der Lehrweise anderer, insbesondere tüchtiger Lehrer. Hier können denn die oben erwähnten Lehrerconferenzen besonders fruchtbar werden, da sie ihrer Natur nach vorzugsweise zur freieren Discussion specieller Fragen sich eignen, und da die Mittheilung eigener Beobachtungen und Erfahrungen auf praktischem Gebiet um so interessanter und lehrreicher wird, je mehr verschiedene Orte, Landschaften, Gewohnheiten und Standpuncte in den Conferenzen vertreten sind.

Es dürfte sich aber zu fortwährender Anregung und Fortbildung in dem Praktischen des Lehrerberufs ganz vorzüglich empfehlen der gegenseitige Besuch der Lehrer während ihres Unterrichts. Die theilnehmende Beobachtung des Unterrichts anderer, besonders bewährter Lehrer wird, je mehr Stellung und Unterrichtsstufe sich gleich ist, um so lehrreicher werden. Sicherlich werden sich dem beobachtenden Lehrer manche neue Gesichtspuncte und Wege zeigen, von deren Berücksichtigung und geeigneter Anwendung er für seine eigene Lehrweise Gewinn hoffen kann. Hinwiederum wird er an der Lehrweise des Collegen ohne Zweifel auch manches bemerken, was berichtigt zu werden verdient, und es kann hier, ist anders das gegenseitige Verhältnis ein vertrauensvolles, durch freundschaftliche offene Mittheilung eine wechselseitige Erziehung zu immer besserer Erfüllung des übernommenen Lehramts eintreten. Wenn es sich um Lehrer derselben Anstalt handelt, so ist die Sache leicht ausführbar (vgl. den Art. Classenprüfungen unter „Prüfungen"). Es schiene aber der Mühe werth, daß der Staat seinerseits die Möglichkeit wechselseitiger Schulbesuche auch zwischen verschiedenen Anstalten sowie der Lehrerconferenzen förderte.

Sind die angegebenen Mittel wissenschaftlicher und praktischer Fortbildung auch zunächst auf den Beruf des Lehrers berechnet, so dienen sie doch zugleich auch seinem Beruf als Erzieher. Sowie in der Praxis der Beruf des Lehrers von dem des Erziehers nicht geschieden werden kann, wie alles Lehren auch einen erziehenden Einfluß üben soll, so sind hinwiederum die Wege, auf welchen die Fortbildung, die ungeminderte und wachsende Tüchtigkeit des Lehrers erreicht wird, eben damit auch Mittel, die erziehende Tüchtigkeit zu fördern. Indessen, auch wenn wir davon absehen, wiefern lehren und erziehen sich berühren und zusammenfallen, ist alles, wodurch die Stagnation im Leben des Lehrers verhütet, und derselbe immer wieder auf das ideale Ziel seines Berufs hingewiesen, sein Streben nach diesem rege erhalten wird, eine Förderung des Erzieherberufs.

Es ist unumgänglich nothwendig, daß in dem Erzieher eine Fülle von frischem, rechtem Leben vorhanden sei. Leben soll von ihm ausströmen, Leben soll allem, was er mittheilt, den Kenntnissen, den sittlichen Grundsätzen, den religiösen Ueberzeugungen inwohnen; lebendig soll es Sinn und Gemüth ergreifen. Da gilt es, einen unversiegbaren Born des rechten Lebens sich zu gewinnen und zu erhalten; und das meiste wird gewonnen sein, wenn die Liebe und Begeisterung für den Beruf, wenn die Begeisterung für das höchste Gut und Ziel unseres Glaubens nicht erstirbt, wenn der Lehrer diese heilige Flamme zu nähren und zu läutern vermag. Aber wenn diese Erfordernisse in dem Leben des Lehrers anderwärts ausführlicher hervorzuheben sind, so möge an dieser Stelle vornehmlich an das erinnert werden, was den Lehrer überhaupt frisch und regsam erhalten, was ihn einerseits davor bewahren kann, in Schlaffheit, der die Zügel entfallen, andererseits in starre Einseitigkeit zu versinken und der Jugend allmählich fremd zu werden. — Der Lehrer hüte sich, sein Leben nur in die Wände seiner Schule

und in den einmal gewohnten Kreis zu bannen. So sehr dies der Bequemlichkeit zusagt, so sehr fördert es dieselbe und führt damit allmählich einen Stillstand, eine Stagnation in den angenommenen Gewohnheiten herbei. Er hat mehr, als es in andern Berufskreisen nöthig scheint, seinen Gesichtskreis frei und weit zu erhalten, und muß darum von Zeit zu Zeit aus seiner nächsten Sphäre und Atmosphäre hinaustreten, um seine Lebensluft zu erneuern, neue Anschauungen und neue Bewegung seinem Leben zuzuführen. Es wird dies beitragen, die Elasticität des Geistes, die mit zunehmenden Jahren leicht abnimmt, möglichst zu erhalten, die Schärfe des Auges, die schnell erkennt, wo die Ordnung bedroht scheint, und die rasche Sicherheit zu erhalten, die mit leichten Mitteln den Anfängen steuert.

Die scharfe Bestimmtheit des Charakters kann, wenn schlimme Erfahrungen das Gemüth mit Mistrauen erfüllt und zu einer bittern Ansicht von den Menschen geführt haben, in Einseitigkeit und schroffe Härte übergehen, welche das Verständnis der Jugend verloren hat und die Motive ihres Thuns unrichtig und zu streng beurtheilt. So kann ein an sich tüchtiger Charakter zum Lehrer untüchtig werden. — Wenn es darum gilt, jenen Einflüssen mit Ernst entgegenzuarbeiten, das Herz nicht vorschnell dem Mistrauen zu öffnen, die Unbefangenheit der Anschauung sich zu wahren, die ohne Voreingenommenheit gerecht und billig zu urtheilen sucht, so bietet sich dazu ein zweifaches Mittel dar. Zunächst Kenntnis des Lebens und der Menschen. Sie wird vor überspannten Erwartungen uns schützen, die unbefriedigt am leichtesten in unbedingtes Mistrauen umschlagen (Plato, Phaedo, p. 89 D.). Fortgesetztes Studium der Menschen und der Jugend wird uns zu der Ueberzeugung führen, daß des absichtlich bösen Willens vergleichungsweise wenig, der Thorheit und Schwäche unendlich viel ist, zu der Ueberzeugung, daß die Jugend im allgemeinen bildsam, nur in selteneren Fällen verhärtet, nur selten der rechten Liebe, die in Ernst wie in Wohlwollen sich bethätigt, unzugänglich ist, zu der Ueberzeugung, daß ein weises Vertrauen, womit man ihr entgegenkommt, nicht unbeachtet und unvergolten bleibt.

Aber das Zweite, Größere, das sich der Lehrer erringen muß, ist die Liebe, die sich nicht erbittern läßt, die alles hofft. Das ist die Waffe, die vieles überwindet, die selbst Mistrauen und feindseliges Entgegenstreben, wenn auch nicht immer, in Vertrauen zu verwandeln vermag. Hier gilt es fortwährende Arbeit an sich selbst, aber sie gewährt uns auch den reichsten Erfolg. **Bäumlein.**

Fortbildung (des Volksschullehrers). Schon aus dem allgemein gültigen Satze, daß wir lernen, so lange wir leben, und der Erfahrung, daß Stillstand Rückgang ist, ergiebt sich die Nothwendigkeit der Fortbildung auch für den Volksschullehrer. Noch klarer erkennen wir diese, wenn wir uns das Wesen seines Berufs und seine besondern Lebens- und Bildungsverhältnisse vergegenwärtigen. Die Seminarbildung desselben ist nach Lage der Verhältnisse eine günstige zu nennen, wenn er in dem für die Elementarschule Nothwendigen sicher und geübt ist, dabei aber nachhaltige Anregung und Befähigung für vieles andere erhalten hat, was zwar für den Zweck der sofortigen Verwendung des jungen Mannes im Schulamte zunächst nicht gefordert werden kann, aber doch im Verlaufe der Zeit seiner Wirksamkeit erst die rechte Gediegenheit verleiht. Aber auch in der ersteren Beziehung ist er nicht für immer fertig. Gesetzt, er ist des Stoffes in der Beschränkung des elementaren Schulunterrichts mächtig, so muß selbst dieses Wissen lückenhaft und unsicher werden, sobald er nicht durch sorgfältige private Durcharbeitung es zu einem Besitze für das ganze Leben sich aneignet. Es gilt das insbesondere von dem jungen Lehrer, der durch längere Beschäftigung an einer Unterclasse es immer nur mit den allerersten Anfängen des Wissens und Könnens zu thun hat. Nun aber greift jener Stamm des Wissens mit tausend Wurzeln und Fasern in weitere Kreise, aus tausend Canälen muß er von daher Belebung und Stärkung empfangen, wenn er nicht verholzen und verstocken, kahl und schaal werden soll. So nothwendig ein fester Kern beschränkten Wissens dem Volks-

schullehrer ist, so kläglich und lächerlich ist die Erscheinung eines Schulmeisters, der um seinen beschränkten geistigen Horizont eine chinesische Mauer zieht. In diesem engen Kreise unter seinen unmündigen Schülern das tägliche Orakel, kann er bornirter Selbstüberschätzung, pedantischer Wichtigthuerei kaum entgehen, wenn er sein beschränktes Wissen nicht durch reges Weiterstudium fortwährend erfrischt, durchgeistigt, berichtigt und erweitert, wenn er nicht immer durch Blicke in das große Bildungsgebiet um ihn her das heilsame Bewußtsein in sich pflegt, daß er nur in der Vorhalle des Wissens steht und daß ihm nur einzelne Blicke tiefer in das Innere vergönnt und möglich sind. Dazu kommt, daß der Lehrer durch seine Vorbildung in mancher Beziehung ein keineswegs abgeschlossenes Wissen empfangen konnte; er empfieng es eben auf Hoffnung, mit der bestimmten Hinweisung auf Weiterbildung. Er darf nie aufhören, Neues zu lernen, Neues zu durchdenken, mit Neuem sein Geistesleben rege zu erhalten und zu befruchten, auf welches seine Amtsthätigkeit ihn nicht unmittelbar führt; denn der alte Besitz, welcher immer und immer wieder elementarisch durchgearbeitet worden ist, hat schließlich nicht mehr den Reiz und die Triebkraft, den Geist in bildende Bewegung und Thätigkeit zu versetzen, die er früher hatte und die dem Lehrer nie fehlen dürfen. — Der junge Schullehrer ist in seiner Bildungsanstalt mit einer bestimmten Methode in den verschiedenen Elementarschulfächern ausgerüstet worden; er kennt sie bis ins Einzelne und hat auch einige Uebung darin. Wohl ihm, die weitere Uebung kommt bei einiger Treue von selbst; was braucht er mehr? Er soll sich allerdings hüten, den Werth der Methode zu überschätzen und auf neue Methoden Jagd zu machen. Aber eine Maschine leiert sich aus, und die Theile stimmen mit der Zeit nicht mehr wie früher, es geht dies und jenes verloren oder wird verunstaltet; so ist es auch mit jeder Methode, sobald sie mechanisch gehandhabt wird. Dies tritt aber unvermeidlich ein, wenn man sie nicht fortwährendem Nachdenken unterwirft und die bessernde, erneuende Hand anlegt, auch wenn sie im großen und ganzen als richtig erprobt ist. Jede Methode empfängt ihre individuelle Ausprägung und Anwendung; es ist die ganze geistige Persönlichkeit, die darin hindurchwirkt. Diese muß durch die Fortbildung im allgemeinen gehoben werden, wenn die Methode davon verklärt werden soll. Die vortrefflichste wird sonst geistlos und bloße Manier. Andrerseits erfährt dieselbe beständig Einfluß durch die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten; da erscheint das eine fast durchgängig bestätigt, das andere erfordert individualisirende Modificationen; es stellt sich das Wesentliche heraus in der vieljährigen Probe, dadurch kommt man auf die nothwendigen Freiheiten und Veränderungen. Es gilt hier, nachzuerfahren, was andere erfahren haben, nachzufinden, was andere gefunden haben; dann erst wird eine Methode wirklich geistiges Eigenthum, dann wird der Lehrer die Methode, d. h. er identificirt sich damit in voller Freiheit seiner Persönlichkeit und seiner besonderen Verhältnisse. Dazu gehört fortwährende Beobachtung der Schüler, ihrer Anlagen und Neigungen, des Erfolgs der Methode auf verschiedenen Puncten, bei verschiedenen Schülern und immer die Frage: Wie kommt das? Warum ist das so? Die dazu nöthige Gabe der Beobachtung muß aber geübt werden. Da ist denn ein weites Feld und dringende Nöthigung für die Fortbildung. — Und fassen wir erst das umfangreiche Gebiet der von dem Lehrer zu leitenden Schulerziehung ins Auge. Wie unzureichend erweist sich da selbst eine gründliche Kenntnis der dafür geltenden Grundsätze und Maßregeln, eine allgemeine Einsicht in die menschliche Natur überhaupt und die kindliche Natur insbesondere. Fortwährende individuelle Beobachtungen und Erfahrungen, einschlagende Schriften und vor allem ein immer tieferes Eindringen in Gottes Wort, in welchem das Wesen und die Erziehung des Menschen in ewig gültiger Wahrheit sich darstellen, müßen da den Blick des Lehrers schärfen, das Urtheil läutern, das Verhalten regeln, den Erfolg sichern. Und wenn bei irgend einer Thätigkeit der ganze Schwerpunct in der Persönlichkeit liegt, so ist es hier der Fall. Es wird aber der Mensch nie fertig, es hilft auch dazu nicht bloßes Lernen und Studiren: es gilt

die Arbeit im innersten Heiligthum des Geistes. — Die Stellung der meisten Volksschullehrer in der Gemeinde ist von der Art, daß praktische Einsicht in das Volksleben, in Arbeit und Gewinn, in Leiden und Freuden desselben, in die öffentlichen Verhältnisse der bürgerlichen Gemeinde nothwendig werden, wenn des Lehrers Wirksamkeit in der Schule realen Grund und Boden unter sich haben, reale Früchte bringen soll; wenn er dem schlichten Handwerker und Landmann nicht als ein abstracter Theoretiker und Schulstubenhocker erscheinen, sondern seinen Unterricht nach Bedürfnis örtlich individualisiren und dadurch wahrhaft praktisch machen will. Nicht Politik treiben und machen helfen soll der Volksschullehrer, wohl aber soll er für die öffentlichen Zustände seines Vaterlandes je mehr und mehr Verständnis und Theilnahme erstreben und befördern. Das alles lernt man bei weitem nicht ausreichend im Seminar; das muß man im Leben lernen. Auch des Lehrers kirchliche Stellung macht ein reges Streben nach Fortbildung nöthig. Er ist nicht zum theologischen Parteimann berufen; sein höchstes Streben soll sein: ein einfacher Christ zu werden, der aber Rechenschaft geben kann von dem Glauben, der in ihm ist; und eben hiezu gehört es, daß er lebendiges Interesse für die tiefgreifenden kirchlichen Bewegungen dieser Zeit hat, daß er zu erkennen sich bemüht, welche Stunde in der Kirche des Herrn geschlagen hat, daß er die Mächte des Lichtes und der Finsternis unterscheiden lernt, statt eine Beute des Materialismus und Indifferentismus, der gleißenden Freisinnigkeit oder des beschränkten Fanatismus zu werden. Und darin lernt man nie aus. Besondere Anforderungen erwachsen dem Lehrer noch aus seiner kirchlichen Amtsthätigkeit. Die Erfahrung lehrt es ja leider zu oft, wie leicht der Cantor und Organist, selbst wenn er Tüchtiges im Seminare gelernt hat, doch gerade in seinen musikalischen Leistungen in Geschmacklosigkeit oder Leichtfertigkeit oder haltungs- und regellose Routine verfällt, wenn er sich nicht durch gewissenhafte Benutzung der ihm gebotenen Mittel zur Fortbildung auf der Höhe einer wahrhaften Kunstleistung, wenn auch am einfachsten Stoffe, in einfachster Form und im beschränktesten Kreise zu halten sucht. Hier wie in der Schule kann er der Gefahr eines bloßen Naturalisirens nur durch angestrengteste Fortbildung entgehen. — Der Volksschullehrer ist durch seine Lebensstellung vorherrschend in die sogenannten ungebildeten Stände gesetzt; aber auch von ihnen, d. h. von den reellen Objecten, in denen sie daheim sind, kann und soll er fortwährend lernen. Soll er eine Wirksamkeit im Leben haben, so muß er gerade ihren eigenthümlichen Verhältnissen, ihrem Wesen und ihrer unscheinbaren Tüchtigkeit nicht durch Unkenntnis ferne stehen, er muß das Volk, dessen Glied er ist, in dem er wirkt, gründlich kennen lernen; auf dem Lande muß er sogar, soweit sein eigentlicher Beruf darunter nicht leidet, von den ökonomischen Beschäftigungen sich nicht vornehm abschließen, sondern gerne lernen, um den Leuten nahe zu treten und sich vor der Gefahr eines halbschürigen Büchergelehrten zu bewahren. Dabei muß er durch höhere Einsicht und weiteren Blick sich auszeichnen, daher das vielgestaltige Leben mit seinem unablässigen Fortschritt nicht bäurisch ignoriren, damit er zugleich jedem wahrhaft Gebildeten als ein zwar einfacher, doch wohlunterrichteter Mann erscheine und der Masse der Halbgebildeten und oberflächlichen Vielwisser durch innerliche Ueberlegenheit imponire. Aber nur der, welcher sein Amt immer auf dem Herzen trägt und den innersten Drang verspürt, alle gewonnene Erkenntnis und Erfahrung auf sein Amt zu beziehen, erwirbt die Fähigkeit, dieselbe für seinen Beruf fruchtbar anzuwenden und sich dadurch vor Erschlaffung zu bewahren. — Je einsamer die Stellung eines Volksschullehrers ist, je mehr Hindernisse für die Weiterbildung daraus und aus der Beschränktheit seiner Mittel ihm erwachsen, desto nothwendiger ist diese und desto näher liegend ist die Gefahr des Verbauerns und Versauerns. Daher und mit Hinzunahme der vielfach mangelhaften Vorbildung zum Amte erklärt sich auch die entgegengesetzte Wahrnehmung, daß gerade unter den Volksschullehrern der Trieb zur Weiterbildung einerseits am lebendigsten und ausdauerndsten, andererseits aber das Zurücksinken unter die Anforderungen, die an die Bildung der-

selben zu machen sind, doch so häufig ist. Die wahre Treue im Berufe macht die Fortbildung zu einer sich von selbst verstehenden Sache. Wer mit seinem ganzen Herzen im Amte steht, calculirt nicht über die Nothwendigkeit der Fortbildung.

Wenn wir das Wie? derselben ins Auge fassen, so ist zunächst die Einseitigkeit abzuweisen, als ob es nur auf wissenschaftliche Weiterbildung ankäme. Für einen strebsamen jungen Volksschullehrer liegt die Gefahr nahe, daß er nach einem sprachlichen, naturwissenschaftlichen, mathematischen, ja philosophischen und theologischen Wissen und Erkennen strebt, für welches ihm doch eigentlich die nothwendigen Grundlagen, meist auch Zeit und Kraft mangeln. Er überspannt seine Kräfte, überarbeitet sich, er entfremdet sich seiner einfachen Beschäftigung, wird hohlherzig und unpraktisch. Harnisch sagt von solchen sich „hinaufzunkernden Leuten, daß sie leicht einen Drehwurm in den Kopf bekämen;" am Herzen nagt ihnen der Mismuth unbefriedigender Thätigkeit, ein quälendes Trachten nach einer höhern Stellung. Sie fallen dem Bankerot des Weltschmerzes anheim und werden als Malcontente sich und der Welt zur Qual oder ruiniren sich durch den Fluch der Lächerlichkeit, den sie auf sich laden. Auf der andern Seite gereicht es dem Volksschullehrerstande ja zum Ruhme und wird für manche Verhältnisse ein Segen, wenn nicht allzuwenig seiner Glieder — wie die Erfahrung lehrt — mit Ueberwindung der erwähnten Gefahren unter günstigen Umständen, bei trefflicher Begabung und eisernem Fleiße sich eine höhere Bildung erwerben, durch welche sie, was die Resultate betrifft, manchem Literaten nicht nachstehen und sofern sie zugleich durch praktische Befähigung sich auszeichnen, schwierigern und höhern Lehrerstellungen gewachsen werden. Es ist aus diesem Umstande den Seminarien, Taubstummen- und Blindeninstituten, höhern Bürger- und Töchterschulen, den Rectoraten an Stadtschulen mancher Segen erwachsen. Gewiß in den seltensten Fällen werden solche wahrhaft Geförderte in anmaßender Weise die Vorzüge gründlich classischer Vorbildung gering schätzen und über die ihnen immerhin gesetzten Schranken hinaustrachten. Dem Volksschullehrerstande als solchem können aber derartige Ziele für die Fortbildung natürlich nicht gesteckt werden. Es giebt überhaupt für die Fortbildung — die schon in ihrem Namen ein gewisses infinitum andeutet, — kein bestimmtes Ziel, so daß man sagen könnte, wenn das erreicht ist, so bedarf es keiner abermaligen Weiterbildung, oder so ist keine solche mehr möglich. Wir können nur die Richtung bezeichnen, in welcher solche Fortbildung geschehen soll. Sie ist eine zweifache. Einmal muß sie auf alles dasjenige gehen, was überhaupt zur menschlichen, allgemeinen Bildung gehört, wie sie einer Nation im ganzen zur Zeit zukommt, so daß der Schullehrer in demjenigen stets auf dem Laufenden bleiben muß, was zum Capitel allgemeinen Wissens gehört, daß er z. B. über einen zur Zeit wichtigen Kriegsschauplatz geographisch unterrichtet ist, daß er über die bedeutendern geschichtlichen Facta, die irgendwie in die Gegenwart hereinleuchten, Bescheid weiß, daß ihm eine Eisenbahn, ein Telegraph u. s. w. nicht, wie seinen Bauern, böhmische Dörfer sind. Zweitens muß sich die Fortbildung speciell auf den Lehr- und Erziehersberuf beziehen, so daß er, was in diesem Gebiete irgend von Bedeutung ist, kennt, mit den Fortschritten der pädagogischen Wissenschaft und Kunst sich bekannt macht und sich über alles dahin einschlagende zu einem klaren, begründeten Urtheil befähigt. Diese zwei Dinge erhalten allein auch das Interesse am Berufe selber wach; wo es an ihnen fehlt, treibt man ihn nur eben noch, weil man muß. Die Mittel hierzu sind, wenn wir sie aufzählen wollen, folgende:

1) Im allgemeinen schon bildet jeden Menschen die Welt, das Leben selber fort, indem er täglich und stündlich Erfahrungen macht, die ihn irgend etwas lehren, was er noch nicht wußte. Um sie zu machen, bedarf es nur der rechten Aufmerksamkeit, des Lernen-Wollens, und des durch diese Aufmerksamkeit sich selbst übenden hellen Blickes, um, wo irgend ein Goldkorn von Wahrheit liegt, das er für sich persönlich oder für sein Amt speciell nützen kann, dasselbe sogleich wahrzunehmen und seinen

Werth zu erkennen, aber auch des Triebes, sofort alles so erkannte auch ins Leben umzusetzen. Das ist nicht falsche Experimentirlust, die auf dem Boden der Schule nur verderblich wirkt; aber es ist doch die Lust an der Erkenntnis, durch die der Schatz der Erfahrung stets Zuwachs empfängt.

2) Eigene Erfahrung aber, so reich sie sein mag, ist doch immer beschränkt, sie muß sich daher ergänzen durch die fremde. Also Umgang mit tüchtigen Collegen, mit gebildeten Menschen überhaupt. Der Landschullehrer hat hierin freilich nicht die Auswahl, die die Stadt bietet; aber Collegen sind doch immer in der Nähe, mit denen man verkehren kann, deren Schulen zu besuchen, deren Unterricht anzuhören wohl oft sehr lehrreich sein könnte. (Vgl. Kapp, über gegenseitige Schulbesuche der Lehrer, im süddeutschen Schulboten 1853. S. 61 ff.) Insbesondere aber ist es der Pfarrer, in dessen ganzem Amtskreis auch diese Aufgabe liegt, dem Schullehrer von dem, was er selbst weiß und von geistigem Gut in sich trägt, mitzutheilen; nicht freilich, indem er den Schulmeister selbst schulmeistert, überhaupt nicht in aufdringlicher Weise, sondern so, daß der Lehrer gern sich bei ihm Raths erholt und guten Bescheid empfängt *).

3) Organisirt und in größerem Maßstab ausgeführt ist dieser Austausch der Erfahrung und des Wissens durch Lehrerconferenzen. Sie sind in den meisten Ländern freiwillige Zusammenkünfte von Lehrern, die sich zu solchem Zwecke verbinden, einen Dirigenten aus ihrer Mitte wählen, ihre Statuten entwerfen u. s. w. Zu Zeiten sind sie freilich in eine Art Volksversammlungen oder Märzvereine ausgeartet; auch sonst haben sie sich vor dem Abweg in Acht zu nehmen, daß zu viel Reden gehalten und Worte gemacht werden, oder daß sich Einzelne ein Dominium anmaßen; der Zweck, sich collegialisch mitzutheilen, ist nie zu vergessen. Anderwärts (s. z. B. die Art. Baden, Bayern, Württemberg) sind die Conferenzen gesetzlich eingeführt; jeder Schullehrer ist einem von einem Pfarrer unter Oberaufsicht der Schulbehörden geleiteten Conferenzbezirk zugetheilt. Hier ist es Aufgabe des Vorstandes, die geeigneten Themen zur Besprechung und schriftlichen Ausarbeitung zu wählen, den Gegenstand selbst gründlich zu durchdenken, um das, was die Lehrer selbst zu sagen oder schriftlich ausgesprochen haben, zum Nutzen aller zu ordnen, zu sichten, zu ergänzen und zu fruchtbaren Resultaten fortzuführen. (Vgl. d. Art. Schulconferenzen.)

4) Fortbildung ist nicht möglich ohne fortdauerndes Lesen. Um aber lesen und zwar Ersprießliches lesen zu können, muß man Gelegenheit, zu Büchern zu kommen, und Auswahl haben, also auch die Mittel, um sie sich anzuschaffen. Soweit sollte daher jeder Lehrer aller Nahrungssorgen überhoben sein, um sich alljährlich doch auch einige Bücher, und zwar nicht bloß solche, die er unmittelbar in der Schule braucht (Rechenbücher, Dictatensammlungen, Katechismusauslegungen), sondern Bücher von allgemeiner Art, z. B. geschichtlichen, biographischen, pädagogisch-wissenschaftlichen, psychologischen, physiologischen Inhalts sich anschaffen zu können; wohin wir insbesondere auch Musikliteratur, abermals nicht blos Schullieder, sondern Sachen rechnen, die den Mann selbst erfrischen, an denen er wieder etwas lernt, wieder einen geistigen Besitz gewinnt. Auch hiefür aber ist die Association äußerst vortheilhaft; die Schullehrer sollen eine Lesegesellschaft bilden, die gemeinsam auch theurere Werke (z. B. Werke über deutsche Geschichte, wie die von Ranke, Häußer rc.) leicht bestreiten kann. Es kann nicht misdeutet werden, wenn wir uns die Bemerkung erlauben, daß ein encyklopädisches Werk, wie gegenwärtiges, ganz besonders auch diese Lehrer-Lesecirkel als den Ort sein er Bestimmung betrachten darf. Auch die Orts-Schulbibliotheken sollen der

*) Wir kennen einen Lehrer, der seiner Zeit als Lehrgehülfe von Zeit zu Zeit zu dem Diakonus in seinem Orte kam, mit einem langen Zettel voll Fragen aus allen möglichen Gebieten, die ihm im Leben, Lesen und Lehren aufgestoßen waren, und über die er sich sämmtlich genaue Auskunft erbat; hatte er sie erhalten, so zog er ab, erschien aber richtig wieder, sobald sich ihm eine neue Fragenliste angesammelt hatte. Anm. d. Red.

Fortbildung der Lehrer dienen; nur ist dies alles vergeblich, wenn der Lehrer zwar alles Schöne anschafft oder anschaffen läßt, aber nichts liest. — Auch für das Lesen gewisser Bücher selbst müßen wir die Association befreundeter oder benachbarter Lehrer vorschlagen. Die Lectüre wird durch die Theilnahme mehrerer belebter und belehrender, und es wird zugleich auf edle Weise der Trieb zur Geselligkeit befriedigt, der sonst so leicht am Wirthshaustische eine gefährliche Befriedigung sucht. Selbstverständlich darf über dem Neuen das Alte, und unter diesem voran das göttliche Wort nicht vernachläßigt werden, damit nicht, während die Peripherie sich erweitert, das Centrum verloren geht, in das sich immer mehr zu vertiefen eine conditio sine qua non für alle wahre Fortbildung, weil für alle wahre Bildung ist. (Vgl. d. Art. Lesegesellschaften.)

5) Von vielen wird empfohlen, daß die Lehrer keinen Tag ohne Linie lassen, d. h. sich selbst fortwährend in Abfassung schriftlicher Arbeiten üben. Das kann nicht heißen, daß sie, auch wenn sie innerlich nichts umtreibt, nichts bedeutendes in ihnen zum Worte zu kommen strebt, dennoch privatim schriftstellern sollen. Aber theils das Excerpiren aus gelesenen Büchern, theils die fleißige und gründliche Ausarbeitung von Conferenzaufgaben wird immerhin einen Lehrer so beschäftigen können, daß er nie alles schriftlichen Arbeitens längere Zeit ledig ist. Es kann ja keinem Zweifel unterliegen, daß die eigene schriftliche Gedankendarstellung das beste, ja ein unentbehrliches Mittel ist, um der Sache mächtig zu werden. — In andern Dingen ist ebenfalls die fortwährende Uebung auch die beste Fortbildung. Für Uebung im Katechisiren, im Dociren sorgt die Schule selbst, hier ist nur die gewissenhafte Vorbereitung und Ausführung jedes einzelnen Lehractes nöthig. In andrem aber, wie in Musik und Zeichnen, bedarf es der speciellen Uebung; wer darin nicht vorwärts kommt, kommt rückwärts. Zu Uebungen aller Gattungen können wiederum die Conferenzen den besten Impuls geben, indem mit ihnen Lehrproben, Proben im Clavier- und Orgelspiel u. s. w. verbunden werden. Läßt sich damit eine größere musikalische Production verbinden, um so besser; nur werden in diesem Puncte die Leistungen eines Lehrervereins oder Schulchores (wie auch die Liederfeste) zur musikalischen Fortbildung weniger beitragen, als das Anhören eines classischen Musikwerkes von einem künstlerisch geschulten Personal.

6) Schriftliche Vorbereitung auf den Unterricht ist dem Lehrer sehr zu empfehlen. Keiner soll ohne Präparation auf jede einzelne Stunde vor die Schüler treten, nicht so freilich, daß er nur ängstlich von der Hand in den Mund lebt, besonders im Religions- und Sprachunterricht. Zu Zeiten mag es rathsam sein, alles bis ins Einzelne hinein in Frage und Antwort zu verarbeiten, meist wird die zusammenhängende Erörterung oder die Behandlung eines Gegenstandes in kurzen, markigen Sätzen mit detailirenden Stichwörtern und mit angedeuteten leitenden Fragen bei schwierigen Puncten vorzuziehen sein. Hauptzweck ist die klare, volle und mit aller Muße vollzogene Durchdringung des Stoffes mit Anpassung der entsprechenden Form, ob es sich nun um eine freie Reproduction des Aufgenommenen oder um eine klare Ausgestaltung des Selbstgedachten handelt.

7) Ein treffliches Mittel der Fortbildung, das sich an den Unterricht anschließt, ist die sorgfältige Führung von Notizbüchern, in welchen der Lehrer sich seine beim Unterricht gemachten Erfahrungen kurz verzeichnet. Sein Interesse an jedem einzelnen Schüler bleibt so immer lebendig; er wird genöthigt, in dieser oder jener Richtung besondere Forschungen anzustellen, und bewahrt sich dadurch Winke auf, die ihm für die Zukunft eine Correction oder eine Bestätigung des eingeschlagenen Weges bieten.

8) Nicht zu vergessen sind hier auch die Preisaufgaben, welche von Schulbehörden ausgeschrieben werden und strebsame Lehrer zur Concurrenz veranlassen. Auch wer nicht so glücklich ist, der eine zu sein, der gekrönt wird, hat den großen Gewinn davon, einen umfassendern Gegenstand gründlicher durchgearbeitet zu haben. Bei der

Vertheilung der Prämien für ausgezeichnete Lehrer, wo solche bestehen, wird die Behörde wohl daran thun, besonders auch die Fortbildung in die Wagschale zu legen.

9) Auch die Seminare, welche eine lebendige Verbindung mit ihren ehemaligen Zöglingen unterhalten — wozu namentlich auch Schulbereisungen der Seminardirectoren und Lehrer sehr förderlich sich erwiesen haben — können die Fortbildung derselben in Fluß erhalten und durch solche von ihnen ausgehende jüngere Kräfte rührige Elemente in den Schulstand bringen, die ihn vor Stagnation bewahren.

Damit nach der Anstrengung im Seminar die jungen Lehrer nicht der in ihren Jahren leicht zur Gewohnheit werdenden Selbstvernachläßigung anheim fallen, erscheint die allgemein angeordnete Einrichtung abermaliger Prüfungen zweckmäßig; das ist zwar kein Mittel der Fortbildung, aber eine Nöthigung dazu. Von den sogenannten Nachhülfecursen mit älteren Lehrern im Seminar ist man — sicher mit Recht — abgekommen. Dagegen wird man es gewiß allgemein billigen, wenn sich Volksschullehrer in einer Stadt oder in der Nähe einer solchen zuweilen an einander anschließen, um bei einem tüchtigen Reallehrer einen Cursus in der Experimentalphysik und der Mathematik oder im Zeichnen, etwa zur Sommerzeit, wo sie Nachmittags meistens viele freie Stunden haben, zu nehmen. **Schurig.**

Fortbildungsschule, s. Gewerbliche Fortbildungsschule.*)

Fortschritt. Ein viel gebrauchtes Stichwort, über dessen Sinn und Werth der Pädagoge besonders veranlaßt ist sich eine bestimmte Ansicht zu bilden. Denn wenn dasselbe auch auf allen Lebensgebieten in der neueren Zeit eine große Rolle spielt, so doch ganz besonders seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts auf dem der Erziehung und des Unterrichts; ja man kann sagen, daß der Fortschritt im weitesten Sinne genommen mit dem pädagogischen Fortschritt in einen Zusammenhang gebracht worden ist, der zu mannigfachen Misverständnissen und Misgriffen geführt hat und dringend der Aufklärung bedarf.

Während der Begriff des Fortschritts an sich ein relativer ist, dessen Anwendbarkeit offenbar von einem speciellen Ziel abhängt, nach dem fortgeschritten werden soll, ist es in der neueren Zeit Brauch geworden, dies Ziel so allgemein zu fassen, daß der Begriff des Fortschritts fast als ein absoluter aufgetreten ist**); denn die näheren Be-

*) Auch die übrigen Arten von Fortbildungsschulen werden unter „Gewerbliche Fortbildungsschule" abgehandelt. D. Red.

**) In diesem allgemeinen Sinne pflegen die Männer des Fortschritts das Wort zu gebrauchen und die urtheilslose Menge hört auf sie, hauptsächlich deswegen, weil sie nicht bedenkt, daß Andersmachen und Bessermachen zweierlei, daß nur zu oft bei Erscheinungen, die mit großem Anspruch auftreten, das Wahre nicht neu und das Neue nicht wahr ist. Manchem liegt aber auch an dem terminus a quo eben so viel, als an dem terminus ad quem, indem es ihnen darum zu thun ist, von dem Ausgangspunct, dem positiven Zustand, in welchem sie nebst den Dingen sich befinden, los zu werden, seis daß sie eine Erweiterung ihrer Befugnisse im bürgerlichen Leben wünschen und sie vereinbar mit dem Wohl des Ganzen halten, seis daß sie mit dem Glauben der religiösen Gemeinschaft, der sie angehören, zerfallen sind; ihnen erscheint insgemein jede positive Bestimmung, mag sie durch Vernunft und Geschichte noch so gerechtfertigt sein, als eine drückende Fessel. „Wodurch anders, sagt Vilmar (Schulreden, S. 97 ff.), ist Hellas der Barbarei verfallen, als durch seine Veränderlichkeit und Neuerungssucht? Und war es nicht ebenso bei den Römern? Nicht durch das Alte sind sie Barbaren geworden, sondern durch das Neue, das Alleshaben und Allesverlangen, der Fortschritt hat sie in die Barbarei gestürzt, so daß als die sogenannten Barbaren des Nordens hereinbrachen, diese nicht die Cultur vernichtet, sondern die Restauration der Cultur vorbereitet haben. Auch wir, wenn wir die schöpferischen Anfänge unseres Lebens, unserer Cultur und Geschichte vergessen, wie einst Griechen und Römer sie vergaßen, sind dann gleichsam unser eigenes Dasein müde geworden und reiben durch solchen Zwiespalt die edelsten Kräfte unseres Nationallebens auf." Bei den größten Fortschritten, welche das Menschengeschlecht seit einigen Jahrhunderten gemacht hat, dem Uebergang aus dem Mittelalter

stimmungen „Fortschritt des Menschengeschlechts zum Guten“ oder „zum Besseren“ sind in ihrer Allgemeinheit zu inhaltsleer, um auf ein bestimmtes Gebiet im kirchlichen, staatlichen, wissenschaftlichen oder bürgerlichen Leben eine klare Anwendung zu gestatten. Es fließt daher hier viel Uebel aus einer Verwechslung des Allgemeinen mit dem Besondern, die fast nur in der abstractesten Theorie vermieden werden kann. Wenn man z. B. mit Niebuhr fürchtet, daß die ganze europäische Cultur der Barbarei verfalle, während immerhin das Menschengeschlecht im großen und ganzen fortschreite, so ist klar, daß dann die Annahme des allgemeinen Fortschritts ein leeres Dogma bleiben muß, das, abgesehen von der Unerweislichkeit seiner theoretischen Geltung, auf den praktischen Lebensgebieten ganz ohnmächtig ist. Kein Mensch läßt sich durch eine solche Idee zu hohen Thaten, zu tiefgreifenden Reformen begeistern, wenn er nicht gleichzeitig denken soll, daß jener allgemeine Fortschritt auch dem Vaterland, ja den engsten, theuersten Kreisen zu gute komme. Giebt man den Glauben an diese auf, so wirkt die Idee des allgemeinen Fortschritts, gleich der verwandten des Kosmopolitismus, wie ein gaukelndes Irrlicht statt des festen Polarsternes; erhält man sich aber jenen Glauben an die Lebensfähigkeit der nächsten Kreise und an die vollkommenere Gestalt der nächsten Zukunft in ihnen, so tritt jene allgemeine Idee in ein poetisches Halbdunkel zurück und kann wohl zum Schmuck der Rede, aber nicht zur Lösung von Problemen dienen. Bei dem beständigen Kampf menschlicher Interessen und den verschlungenen Pfaden nationaler Entwicklung ist daher der größte Widerspruch in dem, was man zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten als Fortschritt betrachtet, sehr natürlich. So auch auf pädagogischem Gebiete. Im humanistischen Zeitalter wurden trotz des gleichzeitigen Aufblühens der Muttersprache manche deutsche Stadtschulen in lateinische verwandelt; statt der Schulkomödie biblischen Inhalts ließ man Terenz und Plautus aufführen und verbot den Schülern die Muttersprache selbst bei ihren Spielen — lauter Fortschritte in den Augen der tonangebenden Schulmänner. Es kam die Zeit, da man den orbis pictus einführte und die Zeit, da man ihn wieder abschaffte — beides Fortschritte! Es waren lauter Fortschritte, als man Physik, Französisch, neuere Geschichte und Zeichnen in die Gymnasien einführte, und es ist die Zeit gekommen, in der man „Concentration des Unterrichts“ als die Hauptrichtung des Fortschritts betrachtet. Man hat in den Realschulen neueren Stils Gymnasien ohne classische Bildung erfunden, wo man ursprünglich nur gewerbliche Vorschulen hatte. Welch ein Fortschritt, wenn auch diese Anstalten zur Universität vorbereiten könnten! Und doch fanden die ersten Stifter derselben den Fortschritt gerade darin, Schulen zu haben, die ein solches Ziel nicht ins Auge faßten und deshalb für praktische Zwecke mehr leisten könnten. — Schulbücher schreiten mit jeder Auflage fort, indem sie immer dicker werden, bis endlich ein Hauptfortschritt darin besteht, ein neues, viel kleineres Buch einzuführen. Jedem Fortschritt haftet unzertrennlich ein Rückschritt an; der Fanatiker wie der Schwärmer ist blind für diesen und nur der unbefangensten Ruhe ist es vergönnt, einen Versuch zu machen, beide gegen einander abzuwägen.

Am ehesten lassen sich Fragen, welche den Fortschritt betreffen, mit wissenschaftlicher Sicherheit lösen, wenn sie auf ein bestimmtes Gebiet begrenzt und auf faßliche Gesichtspuncte zurückgeführt werden. Sehr wahr bemerkt Kant in seiner Abhandlung über die Frage, „ob das menschliche Geschlecht im beständigen Fortschreiten zum Besseren sei?“ daß man das Resultat des Fortschritts nicht in wachsender Moralität der Gesinnungen, sondern nur in wachsender Legalität der Handlungen, aus welchen

in die neuere Zeit, dem Aufschwung der Literatur und Kunst im vorigen Jahrhundert, sind die classischen Studien einer der wichtigsten Factoren gewesen; ohne sie hätte es keinen Dante und keinen Tasso, keinen Göthe und keinen Schiller, keinen Winckelmann und keinen Thorwaldsen gegeben. Und im 19. Jahrhundert wollen manche, die dem Fortschritt zu huldigen vorgeben, die Humanitätsstudien als Bildungsmittel für die Jugend wegwerfen und den Lehren der Geschichte zum Trotz andere, minder erprobte an deren Stelle setzen. D. Red.

Triebfedern auch dieselben hervorgehen mögen, suchen dürfe, da unser Urtheil sich nur auf empirische Daten gründen könne. Die statistischen Zahlen, welche auf so manchem Gebiete den Fortschritt unwidersprechlich darlegen, dürfen daher auch nur in diesem Sinne verstanden werden, und man kann nicht etwa, wie es französische und belgische Moralstatistiker gerne thun, die Procentzahl der unehelichen Geburten oder der Verbrechen in einem Lande als Maßstab der Sittlichkeit seiner Bewohner ansehen.

Wie auf andern Gebieten, so ist auch auf dem pädagogischen der Fortschritt in äußeren Dingen am leichtesten festzustellen. Ohne Zweifel werden die Schulhäuser besser, gesünder, heiterer, die Lehrmittel vollständiger und zweckmäßiger, die äußere Behandlung der Kinder ziemlicher, die Haltung derselben gesitteter, ihre Kleidung, ihr Körper reinlicher. Die Procentzahl derer, die nicht lesen oder schreiben können, nimmt in fast allen Ländern ab, die Zahl der Elementarschüler steigt; Fortbildungsschulen für Handwerker und Landleute entstehen allenthalben. Diese äußeren Fortschritte wird man eben so wenig gering achten als überschätzen dürfen. Am weitesten sind sie bekanntlich in Amerika gediehen (vgl. Enc. I. S. 97 ff.), aber der Geist, der da lebendig macht, fehlt dort oft noch. — Caeteris paribus wird man übrigens eher annehmen müßen, daß äußere Fortschritte mit inneren Hand in Hand gehen, als das Gegentheil. Faßt man den allgemeinen Fortschritt auf geistigem Gebiete schärfer ins Auge, so ist die Erweiterung und Vertiefung der Intelligenz wohl unleugbar; hinsichtlich der Sittlichkeit darf man mit wissenschaftlicher Sicherheit wohl nur negative Fortschritte behaupten, wie Abnahme der Leidenschaften, der roheren Sinnlichkeit, der Unmenschlichkeit, der zügellosen Lasterhaftigkeit. Ob die entgegenstehenden Eigenschaften der Gottesfurcht, der Nächstenliebe, der Treue, der Gewissenhaftigkeit gleichzeitig ebenfalls, jedoch in geringerem Grade, abgenommen haben, ob sie stehen geblieben, ob sie zugenommen haben? — Das wird wohl ein Feld willkürlicher Annahmen bleiben. Noch zweifelhafter wird die Antwort auf die Fortschrittsfrage, wenn man die Verwirklichung positiver Ideen unter den Massen ins Auge faßt, wie der Idee des Christenthums, hinsichtlich der ja vielmehr ein allmähliches immer größeres Auseinandergehen der Gegensätze in Aussicht gestellt ist.

Die oben berührte bedenkliche Verbindung zwischen der Idee des allgemeinen Fortschritts und der des pädagogischen besteht darin, daß man erstern als von letzterem schlechthin abhängig ansah. Der Irrthum, als könne man von jedem beliebigen Zustande des Volkslebens aus einfach durch Einführung einer verbesserten Erziehung die nachfolgende Generation in einen höheren und edleren Zustand übergehen lassen, stammt schon aus dem Alterthum; er gewann jedoch erst in neuerer Zeit und namentlich in zwei Epochen seine größte Bedeutung: in der des Humanismus (Erasmus) und in der des Philanthropismus (Basedow). In Wirklichkeit zeigt sich zwischen dem allgemeinen Fortschritt und dem pädagogischen nur ein begrenztes und relatives Abhängigkeitsverhältnis. Die Erziehung steigt und fällt mit der Erhebung oder Erschlaffung des Volkslebens. Dabei scheint sich herauszustellen, daß der erste Anstoß zu einer Erhebung zunächst wohl nie von der Erziehung ausgeht, daß diese aber, wenn sie ihrerseits von andern Lebensgebieten — dem religiösen, politischen, literarischen — den Anstoß empfangen hat, zur Verallgemeinerung und Befestigung der Errungenschaften am meisten beiträgt. Luther ist älter als Sturm und Michael Neander; Kant und Lessing wurden nicht in Dessau gebildet, Schiller und Göthe nicht in Iferten. Es ist auch zum pädagogischen Fortschritt nicht genügend, daß tüchtige Lehrer da sind: alle Schichten des Volkes müßen von einem Geiste des Lebens ergriffen sein. **A. Lange.**

Fragen der Kinder, s. Wißbegierde.

Fragen und Antworten. Ersteres entsteht auf dem Gebiete geistiger Wechselwirkung, wenn das auf Erkennen gerichtete Denken des Einzelnen nicht aus eigenen Mitteln zu befriedigendem Abschluß geführt werden soll; es richtet sich alsdann das Verlangen an eine andere Person, daß es durch sie zum Ende geführt werde. Der Ausdruck dieses Verlangens, an eine andere Person gerichtet, um eine Erkenntnis, die

sich im Werden begriffen darstellt, zu ihrer Abschließung zu bringen, ist die Frage. Ein Tropf nur fragt nach dem, was er sich selbst sagen kann; am Fragen eines Menschen zeigt sich daher sein Verstand deutlich in Thätigkeit. Luc. 2, 46. 47. — Das Gebiet geistiger Wechselwirkung, auf welchem die Fragen entstehen, ist entweder das Leben in aller seiner Wirklichkeit, oder das Leben in einer künstlichen Form. Das Leben der Wirklichkeit veranlaßt Fragen, deren Beantwortung allemal im Erkenntnisinteresse dessen liegt, welcher die Frage stellt; es sind dies die Fragen des Lebens, welche alltäglich in Unzahl ergehen und die uns hier nicht weiter angehen. Das Interesse lehrt sie stellen.

Es werden aber auf dem Gebiete des vorstellungsmäßig festgehaltenen oder des anticipirten Lebens, d. h. auf dem Gebiete des Unterrichts, Fragen erhoben, von denen man nicht sagen kann, daß sie noch im Erkenntnisinteresse dessen liegen, der sie stellt, sondern vielmehr dessen, an den sie gerichtet sind. Es sind dies die Unterrichtsfragen und von diesem wichtigen Gegenstande ist hier zu handeln.

Von altersher ist die Frage in Verbindung mit dem Unterricht gewesen, weil sie der natürliche Ausdruck des Verlangens ist, das sich auf Befriedigung in der Erkenntnis richtet, also nothwendig mit derjenigen Thätigkeit in Verbindung steht, welche die Erkenntnis zu vermitteln zur Aufgabe hat. Je einfacher und natürlicher das Verhältnis des einzelnen Schülers zu seinem Lehrer verblieben ist, desto öfter wird sich auch von Seiten des Schülers die nach Erkenntnis verlangende Frage selbstkräftig und vertrauend an den Lehrer wenden, und solche Frage wird um so mehr zu schätzen sein, als sie ein Zeichen von echtem Interesse an dem zu erkennenden Gegenstande ist. So sehen wir es vorausgesetzt in der Familienunterweisung 2 Mos. 13, 14, so in den Kreisen, wo der Lernende auf den Stufen reifender Erkenntnis in freierem Conversationsverhältnisse zum Lehrer erscheint; so bei Sokrates und vielleicht in manchen Tempelhallen zu Jerusalem Luc. 2, 46 ff.; aber auf denjenigen Gebieten, wo die Unterrichtsgemeinschaft die künstlich organisirte Veranstaltung für die voraus überlegten Anliegen und Zwecke des nachmaligen Lebens, welche wir Schule nennen, geworden ist, ist die eigentliche Unterrichtsfrage die Prärogative des Lehrenden geworden und es ist bekannt, wie eine ganze Seite der unterrichtlichen Thätigkeit deswegen den Namen erotematische Lehrform erhalten hat.

Nachdem von altersher theils von jener, theils von dieser Seite her zum unterrichtlichen Behufe die Frage als ein wesentliches und unentbehrliches Mittel in anerkanntem Gebrauche gestanden, konnte in neuer Zeit, als man den Begriff des Unterrichts lediglich auf Zuführung und Mittheilung von fremden Gedanken beschränken wollte, die Meinung nicht ausbleiben, die Frage gehöre überhaupt nicht zum Vollzuge des Unterrichts. Dem Unterzeichneten hat dies seiner Zeit Anlaß gegeben, in den rhein. Blättern Bd. 38. S. 71—102 das gute Recht der Frage im Unterricht zu vertheidigen.

Beim richtigen Unterricht einer Gemeinschaft wird die Frage mit Bestimmtheit erforderlich sein, wenn es darauf ankommt 1) die Aufmerksamkeit der Schüler wie zu veranlassen so zu controliren; 2) das Fortschreiten der Erkenntnis zu leiten; 3) den Besitz der gewonnenen Erkenntnis zu sichern. — Es ist einleuchtend, wie durch die Frage die Aufmerksamkeit nicht bloß geweckt und fixirt, sondern auch in Disciplin genommen wird. Auf diese Form der Einwirkung darf der Schulunterricht um so weniger verzichten, als mit ihrer Hülfe Mängeln, indem sie entstehen wollen, im unterrichtlichen Wege selbst sofort begegnet werden kann. Welcher Lehrer hätte nicht durch eine im rechten Augenblicke an den rechten Mann gebrachte Frage denselben von Zerstreutheit zurückgebracht und wieder in Zusammenhang gesetzt oder ihm von der ungeeigneten Art seiner Anwesenheit beschämende und bessernde Erkenntnis verschafft? In solcher Frage liegt eine anregende, weckende Kraft, und sie ist mehr als ein Wink, sie ist der ins Wort übergetragene Blick, welchen der Herr seinem Petrus (Luc. 22, 61) zuwendete, und der von so nachhaltiger Kraft war.

Oder aber es gilt, das Fortschreiten im Erkennen zu leiten. Akademischer Unterricht, welcher auf Erreichung einer wissenschaftlichen Erkenntnis abzielt, mag es den Hörern überlassen, wie sie die ihnen zugeführten Gedanken in sich aufnehmen; aller andere Unterricht dagegen muß nicht bloß diese Aufnahme, sondern auch die Assimilirung der durch den Unterricht zugeführten Gedanken in den Schülern selbst bewirken helfen. Dieser unterrichtliche Assimilationsproceß verlegt sich in den zwischen Lehrer und Schüler statthabenden Gedankenumsatz von Frage und Antwort, und vollzieht sich mittelst dieses gegliederten Verkehrs. Das Wesen und Leben, die Kraft und Bedeutung des Unterrichts besteht darum viel minder in der Beschaffenheit der Substanz des zur unterrichtlichen Verarbeitung kommenden Stoffes, als in der Art und Weise, in welcher ein Stoff vom Lehrer mit dem Schüler in unterredungsmäßige Verarbeitung gezogen wird. Hier liegt das didaktische Gewicht der Unterrichtsfrage. Wie weit indes die Frage das vorherrschende Fortbewegungsmittel des Unterrichts ist, hängt natürlich theilweise immer noch vom Gegenstande ab. Sie hat eine andre Stellung beim Religions-, eine andre beim Geschichts-, eine andre beim Sprachunterricht u. s. f. Bei Fächern wie die erstgenannten können auch Momente eintreten, in denen die Schüler der Rede des Lehrers mit besonderer Andacht lauschen und eine Unterbrechung durch Fragen und Antworten die fruchtbare und lebendige Aufnahme des Mitgetheilten wirklich stören würde. — Nach der verschiedenen Stellung, welche der Fragende durch seinen Gegenstand erhält, wird die unterrichtliche Tendenz der Frage sich bestimmen; entweder nämlich wird er in ein vorliegendes Ganzes die Denkthätigkeit der Schüler hineinzuführen haben, um sie darin zu orientiren, d. h. er wird zergliedern; oder er wird mittelst der Frage die Schüler in den Bestand ihres eigenen Erkenntnisschatzes hineinlenken, um in demselben diejenigen Momente aufsuchen, entdecken und wirksam werden zu lassen, auf welche es zur Gewinnung und Darstellung irgend einer neuen Erkenntnis ankommt, d. h. er wird ablockend verfahren und entwickeln. In diesen beiden Hauptrichtungen tritt die Frage im eigentlichen didaktischen Absehen auf. Die sonstige Beschaffenheit des Gegenstandes, an welchem sie in Anwendung gebracht wird, ist gleichgültig; historische und reale Gegenstände werden die Frage im Dienste der Zergliederung, die rationalen im Dienste der Entwicklung sehen.

Es mag der akademische Lehrer das Vorrecht haben, von der Sicherung des gemeinsamen Fortschrittes bei seinen Zuhörern absehen zu dürfen; alle andern Lehrer aber müssen es aus selbstredenden Gründen versuchen, ein gleichmäßiges Fortschreiten an ihrer Schülergemeinschaft zu veranlassen und einzuhalten. Nun ist nicht zu zweifeln, daß es Schwierigkeiten genug giebt für die Erhaltung eines solchen gleichmäßigen Erkenntnisfortschritts bei einer Mehrzahl von sehr verschiedenen Schülern. Die Frage bietet sich dem Lehrer als das hauptsächlichste Mittel an, diese Schwierigkeiten zu überwinden. Man hat freilich die Behauptung aufgestellt, dies sei nicht möglich. Aber haben denn diejenigen, welche solches behaupten, nie eine Classe in gemeinsamer Arbeit gesehen bei der Lösung einer arithmetischen oder geometrischen Aufgabe? wodurch anders ward die Gleichmäßigkeit der Gedankenbewegung vermittelt als durch die zweckmäßig zugeführte Frage? Dasselbe ist der Fall, wenn man die Aufmerksamkeit der Kleinen von einem Puncte der Wahrnehmung an irgend einem Gegenstande der Anschauung zum andern führt oder wenn man ein heiliges oder weltliches Schriftwort in Erwägung zieht. Und das sollte nicht auch der Fall sein, wenn die aneinander gewöhnte Schülergemeinschaft durch die entwickelnde Fragethätigkeit auf einen und denselben Gedanken gebracht, und zu diesem ein anderer und immer wieder ein anderer gesucht und gefunden wird? Es mag sein, daß am Anfang der Betrachtung die Ausgangspuncte für die Einzelnen ziemlich weit aus einander liegen, aber dann hat der lehrende Frager eben darauf hin zu wirken, daß er das Auseinanderstrebende zu einem Interesse vereine, das allen gemeinsam ist, um sich von demselben aus in bedachtsamem Fortschritte weiter zu bewegen. Hierbei macht sich die Kunst, die Fragen angemessen an die einzelnen Schüler zu vertheilen, in ihrer ganz besonderen Wichtigkeit bemerkbar.

In jedem Falle des didaktischen Gebrauches der Frage ergehet sie im Interesse des Gefragten, d. h. des Schülers. Der Lehrer hat also in jeder seiner Fragen an dem in Betracht kommenden Gedanken diejenige Seite desselben in den Fragesatz zu fassen, von welcher er annehmen muß, daß sie in dem Schüler, der sich mit dem Lehrer in gleichem Gedankenzuge befindet, eben das Interesse seiner Aufmerksamkeit bildet. Der richtigfragende Lehrer bringt allemal die Frage an den Schüler, die derselbe eigentlich selbst erhoben haben müßte. Dies muß sowohl in einer leichteren Gedankenfortbewegung stattfinden, bei der es keine Hindernisse giebt, als auch auf derjenigen Bahn, die absichtlich mit Hindernissen besetzt ist. Im ersten Falle wird der Lehrer von Moment zu Moment die Aufmerksamkeit an dem Lenkseile der Frage leicht weiter führen; im andern Falle wird der Lehrer mittelst der Frage die Anstände und Schwierigkeiten, welche für das Fortschreiten der Erkenntnis hervortreten, nicht bloß erkennbar, sondern auch übersteigbar machen, allezeit aber so, daß die Selbstthätigkeit der Schüler veranlaßt werde. Letzteres wird der Fall um so sicherer sein, wenn der Schüler erkennt, wie die Frage des Lehrers ganz der Lage und dem Erkenntnisinteresse des Schülers gemäß gebildet ist. Ein ganz besonders guter Gebrauch von der Frage zur Erregung gemeinschaftlicher Selbständigkeit ist der, daß die Fragen des Lehrers darauf ausgehen, die in weiteren Betracht kommenden Hauptpuncte von den Schülern als Antworten zu gewinnen, welche sie selbst in Gestalt der Frage zu bringen haben. Ein ordentlicher Schulunterricht kann aber endlich ohne Verarbeitung, Uebung oder Wiederholung des behandelten Gegenstandes nicht zu Stande kommen. Die Frage ist hier wieder ein unentbehrliches Werkzeug, durch das die Thätigkeit des Schülers veranlaßt und regulirt wird. Hienach erscheint die Frage bei der Vollziehung des Unterrichtes in der Schule wesentlich und unentbehrlich.

Die Anforderungen, welche an die Unterrichtsfrage zu stellen sind, müßen sich aus ihrer Natur und Aufgabe ergeben. Sie ist ein vereinigter Denk-, Begehrungs- und Sprechact, in Dienst genommen für den Unterricht. Als Denkact fällt sie unter die Gesetze des Gedankens, als Sprechact unter die der Grammatik, als Mittel eines sittlichen Unterrichtsactes bestimmt sie sich ihren Gebrauch nach dem Zweck, welcher erreicht werden soll. In logischer Hinsicht ist das Haupterfordernis derselben die Deutlichkeit, in grammatikalischer die Richtigkeit, in didaktischer die Zweckmäßigkeit, die Sicherheit und die Beharrlichkeit. — Die Deutlichkeit, mit der das Erfordernis der Bestimmtheit verbunden ist, ist das erste wesentliche Bedürfnis, weil von Seiten des Gefragten dem Verlangen des Fragenden nicht entsprochen werden kann, wenn ihm nicht erkennbar ist, was von ihm verlangt wird. Es kommt also darauf an, in der zu bildenden Frage alles dasjenige zu vermeiden, was der Deutlichkeit irgendwie Eintrag thun kann. — Die Grammatik fordert die Richtigkeit der Frage. Es ist ein grober Irrthum von Puchta (Handb. der prakt. Katechese von Dr. Puchta. 1854), wenn er in der Vorrede grammatisch richtige Fragen als unverständliche Fragen ansieht und sich deshalb in seinen Katechesen so viele grammatisch geradezu unrichtige Fragen gestattet. Das Richtige kann nur das Deutliche sein. Eine grammatisch unrichtige Frage, von wem sie immer gestellt wird, ist nicht weniger und nicht mehr als ein grammatikalischer Fehler. Die Eintheilungen, welche die Grammatik und die Rhetorik in die Fragen zu bringen wissen, mögen für die Praxis des Unterrichtes von keiner weiteren Bedeutung sein; wir übergehen sie daher hier sammt und sonders und verweisen an die katechetischen Kunstlehren, welche sie aufzuzählen pflegen. Um so mehr aber müßen wir betonen, daß auf die sprachliche Richtigkeit einer zu stellenden Frage sehr viel ankomme, und daß sich die Lehrenden in der Kunst richtiger Fragebildung so ernstlich zu üben haben, wie die Fechter in der richtigen Ausführung ihrer Hiebe. Was würde man von einem Prediger sagen, der sich verstatten wollte, incorrect in seinen Behauptungs- und Empfindungssätzen zu sein? — Und dem Lehrer, der in jedem seiner Laute ein Bild der Correctheit sein soll, dürfte man das Privilegium geben, eine Hauptform, in welcher er seine Denkthätigkeit zu

erweisen hat, sprachlich, d. h. in ihrem eigentlichen Wesen zu vernachläßigen? Jede gute deutsche Grammatik wird im Capitel vom Fragesatz das Erforderliche nachweisen. Mit dem Wissen um das grammatische Erfordernis ist es aber noch nicht gethan; wer richtig fragen lernen will, muß sich nicht bloß selbst mündlich und schriftlich in Zucht nehmen, sondern auch andere gute Frager beobachten. Wie leicht das gute Fragen an einem trefflichen Lehrer auch aussieht, so ist es doch so wenig leicht als das sichere Schießen. Es wird nichts gewöhnlicher übersehen und vernachläßiget als die zur Erlangung der Fertigkeit unumgängliche fleißige Uebung.

Die Verwendung der Frage zum Unterricht fordert zuerst von ihr Zweckmäßigkeit und Sicherheit und diese bildet sich aus ihrem Verhältnis zu der in Rede gestellten Sache. Es darf keine leere, müßige, unnütze Frage vorkommen. Wer sie vorbrächte, würde schwatzen, aber nicht unterrichten. Jede Frage muß nach Form und Inhalt sachgemäß sein. — Die einzelne Frage hat nun theils eine natürliche Beziehung zu einer Antwort, welche ihr vorausgegangen ist, theils zu einem Gedanken, dessen vollständige Erkenntnis sie herbeiführen helfen will. In Rücksicht auf ihre erstere Beziehung wird die Zweckmäßigkeit sich in dem Anschluß erweisen, in welcher die Frage zu der ihr vorausgegangenen Antwort tritt. Noch wichtiger ist die zweckmäßige Einrichtung einer Reihe von Fragen, welche unter Wahrnehmung der empfangenen Antworten gleichwohl in Ordnung dem durch die Sache gegebenen Erkenntniszwecke zustrebt. Jede einzelne an sich sachgemäße Frage hat in solcher Reihe ihre bestimmte Stelle; früher oder später vorgebracht, würde die Frage in solcher Reihe nicht bloß müßig, sondern störend sein. Es ist dieser Umstand sehr wichtig und zur Veranstaltung eines ordentlichen d. h. bildenden Lehrgespräches grundwesentlich. Je gebildeter der Lehrer ist und je mehr er vorbereitet ist, angemessene Ausgangs-, Verbindungs- und Endpuncte für die Unterredung zu finden, desto sicherer wird er das Einzelne an seinem rechten Orte in Frage zu stellen wissen. Die Technik der einzelnen Frage wird, um diesem höheren Erfordernisse zu genügen, keine Schwierigkeiten mehr bereiten dürfen, ebensowenig die Bewältigung des im Unterrichte zu verwendenden Stoffes, wenn man sich auf Erweisung derartiger Kunst in der Unterredung einlassen will. Um sie zu erlangen, wird man wohlthun, gute Muster zu studiren, da sie sich von selbst nicht findet. — Die Zweckmäßigkeit der Frage schließt auch eine Beziehung derselben zu den Schülern, an welche sie gerichtet wird, in sich, d. h. zu ihrem Bildungsstande und vielleicht sogar bisweilen zu dem Gemüthszustande, in welchem sie sich eben befinden. Oftmals keine Antwort von seinen Schülern erhalten ist ein sicherer Beweis von unzweckmäßiger Einrichtung der gestellten Fragen. Die Befähigung der Schüler ist nicht beachtet gewesen und aus dieser Nichtbeachtung ist die Unzweckmäßigkeit der Frage entstanden, die vielleicht in keinem anderen Umstande gelegen hat, als daß sie zu schwer gewesen ist. Die Fragen können aber auch zu leicht sein, theils an und für sich, theils weil die Schüler aus der stabil gewordenen Aufeinanderfolge gewisser Fragen die Antwort leicht errathen können; in diesem Falle ist die Raschheit der erfolgenden Antworten nur scheinbar erfreulich, die Schüler können dabei fast ganz unachtsam sein. Diejenigen Fragen, welche die Antwort schon halb enthalten oder wenigstens andeuten (z. B. durch ein eingeschaltetes „aber" und dgl.), die sogenannten Suggestivfragen, sollten beim Lehrer ebenso verpönt sein, wie beim Verhörrichter, und dennoch scheint es noch Lehrer genug zu geben, welche sich sogar die allerschlimmste Form derselben, bei welcher sie die Antwort zur Hälfte oder bis auf ein Wort, ja eine Sylbe vorsprechen, nicht abgewöhnen können. — Es ist nicht gleichgültig, wie die einzelnen Fragen an die Schüler einer Classe kommen. — Es kommt nicht darauf an, daß so viele Fragen als möglich gestellt werden, um etwa ein lebhaft angeregtes Lehrgespräch zu Stande zu bringen. Es hat sich bewährt, daß es gut sei, wenn sich die Bewegung nicht zu rasch vorwärts treibt. Es ist deshalb nach Aufstellung der Frage dem Schüler eine angemessene Zeit zum Befinnen zu verstatten. — Bei der unterrichtlichen Einwirkung auf eine ganze Classe zeugt es bloß vom Unvermögen, eine Classe als ein

organisches Ganzes zu behandeln, wenn man die Frage nach einer vorbestimmten Ordnung an die Einzelnen stellt. Wenn es darauf ankommt, mit der Unterweisung eine gewisse Feierlichkeit zu verbinden, kann es vielleicht zuläßig sein, daß man nach einer feststehenden Reihenfolge die Schüler fragt, sonst ist derartiges Fragen Zeichen unzweckmäßiger Behandlung eines Classenorganismus. — Ausnahme kann es nur sein, Fragen an eine Classe in corpore zu richten, etwa, wenn die Antwort weniger als eine Entscheidung des Verstandes als des Willens auftreten soll, oder wenn durch die Frage eine Antwort, die in einer festen Formel den Schülern gedächtnismäßig eigen geworden ist, gefordert wird. — Verständige Schullehrer fragen den einzelnen Schüler nicht in dem Sinne, um mit ihm allein ein Lehrgespräch wie eine Privatinformation anzuknüpfen, sondern um dem Gefragten Anlaß und Auftrag zu geben, die Erkenntnis zur Aussprache zu bringen, welche der Classe einwohnen soll; denn ein ordentlicher Lehrer geht von dem Vertrauen aus, daß die von ihm gestellte Frage von allen Aufmerksamen in der Classe zu beantworten ist. Der Aufgerufene tritt mittelst der an ihn gerichteten Frage in die Aufgabe ein, im Namen der Classe die Antwort auszusprechen. Um die Gesammtthätigkeit der Classe für jede Frage in Bereitschaft zu haben, empfiehlt sich bekanntlich als ein wohlgeeignetes und äußerliches Mittel, daß man den Namen des Aufzurufenden nicht der Frage vorausgehen, sondern derselben folgen läßt. Wenn der Lehrer zwar die Frage, aber noch nicht den Namen des Gefragten ausgesprochen hat, so pflegen sich lebhafte Schüler wetteifernd zur Antwort zu drängen, je jünger sie sind, desto mehr. Der Lehrer wird nicht immer denjenigen auffordern, dem es am schwersten zu werden scheint, die Antwort zurückzuhalten, sondern beim Auffordern der Schüler vorzugsweise seine Weisheit und Liebe walten lassen. Das üblichste Zeichen der Bereitwilligkeit zu antworten ist die aufgehobene Hand; wenn bloß der Finger aufgehoben wird, so kann das dem Lehrer leicht entgehen; kleinern Schülern wird man es auch zu gut halten, wenn zu der Handbewegung ein Ausruf kommt. Mit der Entwicklungsperiode pflegt diese Bereitwilligkeit aufzuhören.

Ist die Frage ein wohlüberlegter Act des Lehrenden, so ist es erforderlich, daß man auf ihr beharre, d. h. nicht wie unsichere Lehrer thun, wenn die erste Antwort sich nicht sofort zeigt, dieselbe fallen lasse.

Die Fragen, welche in der Absicht des Aufgebens, Uebens, Wiederholens oder Prüfens gestellt werden, sind in formeller Hinsicht nicht verschieden von den eigentlichen didaktischen Fragen, sondern unterscheiden sich lediglich durch den Zweck, zu dessen Erreichung sie gestellt werden. Man muß nicht examiniren, wo man zu lehren hat; aber man muß auch nicht durch die Frage lehren wollen, wo man durch sie üben, abfragen, wiederholen oder untersuchen d. h. prüfen will. Auch jede Frage, welche im Interesse der Wiederholung eines vorher durchgenommenen Lehrpensums, etwa einer biblischen Geschichte ergeht, darf sich auf den in das Gedächtnis aufgenommenen Gegenstand lediglich als einen solchen richten, der auch im Verstande des Schülers ein Interesse gefunden, nicht aber darauf, daß ein Wort oder ein Satz vom Lehrer bei dem vorausgegangenen Vortrage mit gehobener oder gesenkter Stimme ausgesprochen worden. Eine auf solchen Vorausgang gebaute Wiederholungsfrage würde lediglich an das Schallgedächtnis des Schülers appelliren. Es ist nicht zu begreifen, wie ein neuerer Didaktiker das Abfragen auf derartigen Vorausgang hat empfehlen können. Man soll beim Wiederholen und Prüfen keine Frage stellen, auf welche man nicht selbst die Antwort in richtigster Form in Bereitschaft hat. —

Die Kunst unterrichtsgerecht in jedem Augenblicke zu fragen ist nach jeder ihrer Seiten hin schwierig. Kein Lehrer von Verstand wird diese edle Kunst gering schätzen. Dem Anfänger in ihr ist zu rathen, daß er sich täglich in diesem logischen Exercitium übe wie der Pianist im Fingersatz. —

Die Antwort ist das Wort, durch das der Begriff oder Gedanke gebracht werden soll, welchen die Frage verlangte.

Es ist nicht nothwendig, daß die Antwort ein einzelnes Wort oder nur ein durch mehrere in Verbindung gesetzte Wörter ausgedrückter Begriff sei: es kann die Antwort auch in der Ausführung eines ganzen Satzes oder einer Rede bestehen. Immer aber ist sie eingerichtet nach der Frage, welche sie veranlaßte. Man hat die sogenannte Einsylbigkeit mancher Schulantworten oft mit Unrecht getadelt; denn alle Antworten, wofern sie nicht einen zuvor memorirten Gedanken ausmachen, müßen entweder einsylbig oder einwortig, oder wenigstens einbegrifflich sein, denn auf einmal kann durch die Form immer nur Ein Begriff oder Eine Entscheidung eingeholt werden. Für diese wird der Ausdruck im einzelnen Worte oder höchstens in einer Verbindung weniger Worte bestehen. Man sollte nicht tadeln, was in der Natur der Sache liegt. Man hat dadurch zu helfen gesucht, daß man den Schüler veranlaßt, in seine Antwort die Frage des Lehrers mitaufzunehmen. Dies ist in der That ein geeignetes Mittel, um erstens die Aufmerksamkeit der Gefragten zu controliren, ferner die Sprechfähigkeit des Schülers zu üben und zu bilden, endlich aber die Schüler an die Auffassung und Wiederdarstellung eines vollen Gedankens zu gewöhnen. Wie einförmig und eintönig sich nun auch das Lehrgespräch in den Anfängen des Unterrichts bei Einhaltung dieser Form bewegt, so ist auf den unteren Stufen einer Elementarschule oder bei andern wenig geförderten Schulen diese Art des Fragens und Antwortens die allein wirksame und berechtigte. In geförderten Classen mag man mit der Zunahme von Denk- und Sprechkraft jene strengere Schulform allgemach in Hintergrund treten, in oberen Classen aber erst, wenn sie sind wie sie sein sollen, ganz in Wegfall kommen lassen, damit die unterrichtliche Unterredung freier, natürlicher und mannigfaltiger werde, ob zwar sie sich fortwährend zu hüten haben wird, in die Formlosigkeit, Nachläßigkeit oder Behaglichkeit einer geselligen Unterhaltung zu verfallen. Schule bleibe in jedem Augenblick Schule und wolle nicht das Leben sein. Schulstube ist nicht Salon, sondern Uebungsplatz in correctem Handeln. —

Wenn das in der Frage geäußerte Verlangen durch die Antwort sowohl der Form als dem Inhalte nach seine Befriedigung erhält, so ist die Antwort die richtige. Mittelst des Fragewortes, der Wortstellung oder der Betonung wird auf eine Vorstellung von bestimmter Form, welche verlangt wird, hingewiesen. Das Fragwort „wer" z. B. verlangt als Antwort einen Personalbegriff, also ein Wort, das eine Person bezeichnet u. s. w. — Die Antwort ist nur dann formell richtig, wenn sie sich der in der Frage vorbezeichneten Form anschließt. Nur auf den höheren Stufen des Unterrichts wird eine freiere Form der Antworten, die gleichwohl innerlich richtig sein muß, zuläßig erscheinen können. Dazu muß nun auch die sachliche Richtigkeit kommen. Eine in der Form richtige Antwort von irrigem Inhalte wäre immer noch eine falsche Antwort, wie die dem Inhalt nach richtige, in der Form aber unrichtige eine mangelhafte ist, welche noch der Verbesserung bedürftig bleibt.

Die richtige Antwort befriedigt den Fragenden; sie ist nach Sprüchw. 24, 26 ein lieblicher Kuß. Der Schüler ist durch die Gelegenheit, welche er zu einer richtigen Antwort erhalten hat, in denjenigen angenehmen Zustand versetzt, in welchem er ein Gefühl von seiner Förderung hat. Dem Lehrer wie dem Schüler ist sonach alles an einer richtigen Antwort gelegen. Wenn nun auch von Seiten des letzteren Aufmerksamkeit und eine verhältnismäßige Befähigung für die Aufnahme des Unterrichts vorausgesetzt werden muß, daß richtige Antworten zu Stande kommen, so hängt es doch noch mehr vom Frager ab. Je einsichtsvoller und zweckmäßiger von diesem die Fragen gestellt werden, um so weniger tritt die Möglichkeit zu unrichtigen Antworten ein. — Was der Lehrer zu thun habe, wenn die richtige Antwort auf seine Frage erfolgt ist, pflegt gewöhnlich gefragt zu werden. Er hat den Erkenntnisgewinn, der durch die richtige Antwort gemacht worden, festzuhalten, unter Umständen durch schwächere wiederholen zu lassen und nach vorausgegangener gehöriger Sicherstellung weiter zu schreiten. Die in der richtigen Antwort erreichte und zur Aussprache gebrachte Erkenntnis darf

nicht wie eine Seifenblase zerplatzen, sondern muß zum Gegenstande des Verständnisses und der Zustimmung, zum Besitz und Genuß aller werden. Alsdann kann der Lehrer unter Benutzung der richtigen Antwort, deren Eintritt ihn nicht hat überraschen können, zur Bildung einer neuen Frage übergehen, welche zu stellen sich die denkenden Schüler in der Lage und Neigung befinden müßen.

Aber es kommen nicht bloß richtige Antworten, es erfolgen bisweilen gar keine oder falsche. Was in diesen Fällen der fragende Lehrer zu thun habe, ist von den Didaktikern seit langer Zeit in Ueberlegung gezogen worden.

Im ersten Falle, d. h. beim Ausbleiben aller Antwort wird der Lehrer, falls er dasselbe nicht beabsichtigt hatte, was unter Umständen, wie der alte Fragemeister Dinter richtig bemerkt, sehr anregend am Anfange einer Untersuchung wirken kann, auf die Ursache des Nichterfolgens der Antwort zu achten, und ganz besonders zu erwägen haben, ob die Ursache des Ausbleibens im Schüler gelegen habe oder in der gestellten Frage. Ist das erstere der Fall, so werden auf erzieherische Weise die Hindernisse zu beseitigen sein, welche das Ausbleiben der Antwort veranlaßt haben. Ungeschickte, unliebsame oder ungeduldige Lehrer wenden sich sofort zu einem andern Schüler, was weder das Richtige noch das Würdige ist. Ist aber das letztere der Fall, daß der Lehrer den Grund des Ausbleibens der Antwort in der Frage finden muß, so hüte er sich, vorschnell seine Frage zu ändern, da angenommen werden muß, daß sie mit Ueberlegung im Interesse der Sache ergangen sei. Namentlich junge Lehrer, welche vorschnell und hitzig sind, thun dies nicht ungern. Vorerst bleibe der Lehrer bei seiner Frage, stelle sie nochmals, er wiederhole sie einigermaßen verdeutlicht oder, indem er für den Augenblick ihre Beantwortung sistirt, schiebe er eine anbahnende ein und kehre, wenn die Antwort auf die erläuternde Frage in genügender Weise erfolgt ist, wieder zu der verlassenen Frage zurück.

Im andern Fall aber, daß nämlich eine unrichtige Antwort erfolgt, ist die Aufmerksamkeit auf den Mangel zu richten, in welchem die Unrichtigkeit liegt. Derselbe kann in der Form oder im Inhalte liegen. In der Schule soll darauf ausgegangen werden, daß alles correct zur Vollziehung komme. Eine Antwort muß also als unrichtig angesehen werden, welche von grammatischer oder logischer Seite her mangelhaft ist. Ihre Verbesserung durch den Schüler, welcher durch den Lehrer geleitet wird, wird entweder alsbald vollzogen, und das ist das Bessere, oder im besondern Falle bessert, ohne viel Gewicht auf die Mangelhaftigkeit zu legen, der Lehrer, und läßt die Antwort in der von ihm verbesserten Form wiederholen und festhalten. Betrifft die Mangelhaftigkeit den Inhalt, so ist die unrichtige Antwort entweder total falsch oder sie kann von irgend welcher Seite der Betrachtung her nicht als befriedigend gelten. Bei gedankenlosen Schülern und bei Lehrern, die nicht allezeit das Geistesniveau der Classe überblicken und ermessen, kommen wohl total falsche Antworten vor. An solchen Antworten ist nichts zu bessern; sie sind fremdartige Dinge, welche man auf künstelndem Wege zurecht zu bringen nicht erst versuchen soll, sondern welche man als störend und aufhaltend auf sich beruhen lassen muß. Man muß sie als Lehrer dadurch zu vermeiden suchen, daß man sich eine Classe erzieht, welche geeignet ist für den zu ertheilenden Unterricht, und daß man seine Fragen so einrichtet, wie sie der Sache und der Geisteskraft des Schülers entsprechen; vornehmlich aber auf einmal nicht zu viel in der Antwort verlangen. Ich habe Gelegenheit, wahrzunehmen, wie Lehrende öfters Fragen von solcher weitumfassenden oder tiefdringenden Bedeutung an Schüler stellen, welche auf einmal zu beantworten ihnen selbst zu schwer sein würde. Mit Unrecht wundern sich solche Fragekünstler, wenn sie keine oder eine falsche, d. h. sinnlose Antwort erhalten. Der Fehler ist durch den Lehrenden selbst verschuldet. — Oder die Mangelhaftigkeit im Inhalt einer Antwort ist nur eine beziehungsweise. Diese Form der Unrichtigkeit tritt oft bei Antworten ein, und wir hören den Fragenden sein Urtheil über die Antwort dahin abgeben, daß er sagt: „Du hast wohl recht, aber

was du sagst, paßt hier nicht." Diese Unpaßlichkeit für den Zusammenhang in der obwaltenden Unterredung entsteht aber daraus, daß der Inhalt der Antwort entweder in eine zu allgemeine oder zu enge Vorstellungsform gefaßt wird. Der Lehrer verschuldet derartige Antworten durch unbestimmte Fragen. Sie müßen also vermieden werden, oder sind sie eingetreten, so muß das zu Allgemeine in der Antwort näher bestimmt, das zu Enge durch leitende Fragen erweitert werden.

Von altersher hat es als eine Sache der Meisterlichkeit am Unterrichtenden gegolten, wenn er die Antwort des Schülers richtig zu benutzen oder passend zu behandeln wußte. Nicht bloß Einsicht in die Lehr- und Fragekunst, sondern noch mehr Einsicht in den Unterrichtsgegenstand, und am allermeisten wahre Liebe zu den Schülern lehret das Rechte und führet zur Meisterlichkeit in diesem wahrhaft erzieherischen Geschäfte des Unterrichtes. Es kommt dabei keineswegs darauf an, aus nichts etwas, aus Schein Wesen, aus Unsinn Sinn zu machen, sondern darauf, daß dem Schüler das Zutrauen, die Offenheit und der Antheil an der Sache dadurch erhalten werde, daß man das glimmende Docht seines Interesses nicht verlösche, und das schwache Rohr seiner Kraft nicht knicke, wie dies durch die falsche Behandlung einer Antwort oft genug zu geschehen pflegt. **W. Thilo.**

Francke, August Hermann,*) wurde 1663 am 12. März a. St., (also am 22. März n. St. **) in Lübeck geboren, wo sein Vater, Doctor beider Rechte, Syndikus bei dem Domcapitel des Stifts und den Landständen des Fürstenthums Ratzeburg war. Im Jahr 1666 wurde dieser als Hof- und Justizrath von Herzog Ernst dem Frommen nach Gotha berufen, starb jedoch bereits 1670. Er hatte seinen Sohn früh für das Studium der Theologie bestimmt und sein Gemüth darauf gerichtet. Seinen ersten Unterricht empfieng dieser durch Privatlehrer. Er machte dabei so gute Fortschritte, daß er, nachdem er 13 Jahre alt in das Gymnasium eingetreten war, bereits nach einem Jahre als reif für die akademischen Studien entlassen wurde. Doch blieb er wegen seiner großen Jugend noch etwa 2 Jahre in Gotha. Er verwandte diese Zeit überwiegend auf Erweiterung seiner Kenntnisse in der lateinischen und griechischen Sprache und das Studium der Philosophie. Alsdann wurde er auf die Universität Erfurt gesandt und der Leitung eines befreundeten ältern Akademikers anvertraut, bei welchem er die Ele-

*) Literatur. A. H. Francken's Oeffentliches Zeugnis vom Werk, Wort und Dienst Gottes (vornehmlich die erste Abtheilung, worin die Schulordnungen für die Schulen des Waisenhauses und das Pädagogium enthalten sind, wichtig). Halle 1702. — Segensvolle Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebreichen und getreuen Gottes.... entdecket durch eine wahrhafte und umständliche Nachricht von dem Waisenhause zu Glaucha vor Halle.... von A. H. Francken. Halle 1709. — A. H. Francken's Lectiones paraeneticae oder Oeffentliche Ansprachen an die Studiosos Theologiae auf der Universität zu Halle. Andere Auflage 1729—36. 7 Thle. — A. H. Francken's Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. Oftmals gedruckt (auch im „Oeffentlichen Zeugniß"), zuletzt 1748. — Idea Studiosi Theologiae oder Abbildung eines der Theologie Beflissenen... Benebst einem Anhange bestehend in einer Ansprache an die Studiosos Theologiae in Halle... von A. H. Francken. 5. Aufl. Halle 1758. — Epicedia oder Klag- und Trost-Carmina und andere dazu gehörige Schriften bei dem seeligen Ableben weiland A. H. Francken.... abgefasset und eingesendet (enthält wichtige Personalien). — Francken's Stiftungen. Eine Zeitschrift herausgegeben von J. L. Schulze, G. C. Knapp und A. H. Niemeyer, Director und Mitdirectoren des Waisenhauses 1792—1798. 3 Bde. — August Hermann Francke, eine Denkschrift zur Säcularfeier seines Todes von Dr. H. E. F. Guerike. Halle 1827. — Die zahlreichen in neuerer Zeit erschienenen populären Biographien von Francke enthalten nichts selbständiges, wohl aber gar manche Irrthümer. Sehr wichtig dagegen ist die Selbstbiographie Francke's, welche sich in lateinischer Uebersetzung in den Acten der Francke'schen Stiftungen befindet. Leider geht sie nur bis zu seinem Aufenthalt in Lüneburg.

**) Guerike nimmt den 23. März an, der seitdem fast allgemein als Francke's Geburtstag angesehen wird: es ist irrig, obwohl Francke selbst im letzten Drittel seines Lebens (im achtzehnten Jahrhundert) diesen Tag als seinen Geburtstag bezeichnet.

mente der hebräischen Sprache lernte, vornehmlich aber Logik und Metaphysik trieb. Nach einem halben Jahre begab er sich auf Veranlassung seines mütterlichen Oheims, der ihm ein bedeutendes Familienstipendium verlieh, nach Kiel, wo er als Hausgenosse und unter der speciellen Leitung des Prof. Kortholt 3 Jahre hindurch mit großem Eifer philosophischen, philologischen und historischen Studien, besonders durch den berühmten Polyhistor Morhof angeregt, oblag, aber auch die theologischen Disciplinen sorgfältig betrieb und sich sowohl theoretisch als praktisch zum Predigtamt auszubilden suchte. Von Kiel begab er sich nach Hamburg, um unter Anleitung des berühmten Esdra Edzardi eine vollständigere Kenntnis des Hebräischen, worin er in Kiel nur geringe Fortschritte gemacht hatte, zu erlangen. Dieser nahm ihn an seinen Tisch und widmete sich seinem Unterricht mit größter Uneigennützigkeit. Nach zwei Monaten mußte er jedoch Hamburg verlassen und zu den Seinigen nach Gotha zurückkehren, wo er anderthalb Jahre seinen Studien lebte. Er verwandte diese Zeit besonders auf die wiederholte genaue Lesung der hebräischen Bibel, wie Edzardi ihm gerathen hatte: er las sie in dieser Zeit, wie er selbst sagte, sechs bis siebenmal durch. Die gründliche Kenntnis des Hebräischen, die er dadurch erlangte, wurde die Veranlassung, daß er 1784 nach Leipzig gieng, um dort einen Studenten Namens Wichmanshausen, der später Professor der hebräischen Sprache in Wittenberg wurde, darin zu unterrichten. Er selbst setzte dabei seine theologischen Studien eifrig fort, lernte das Rabbinische, vervollkommnete sich im Französischen und Englischen und lernte italienisch. Im folgenden Jahre wurde er, nachdem er eine Disputation de grammatica Hebraeorum gehalten, Magister, und begann Vorlesungen verschiedener Art zu halten. Von besonderer Wichtigkeit war das Collegium philobiblicum, welches er damals in Gemeinschaft mit mehreren jungen Magistern, namentlich Paul Anton, seinem spätern Collegen an der Universitat in Halle, gründete. Sie erklärten darin, um das vernachläßigte Studium der biblischen Exegese zu heben, Sonntags nach der Nachmittagspredigt abwechselnd einen Abschnitt des Alten, und des Neuen Testaments kurz und mit praktischer Anwendung, zunächst zu eigner Uebung. Durch den Rath Spener's, der damals nach Dresden berufen war und sich für die Sache sehr interessirte, gefördert, gewannen diese Vorträge bald eine steigende Wichtigkeit und wurden zahlreich und mit großem Eifer besucht. In dieser Zeit übersetzte Francke auch in Folge einer ganz äußerlichen Veranlassung zwei Schriften des Mystikers Molinos, was ihm später manche Verdächtigungen zuzog. Im Frühling des Jahrs 1687 erhielt er das früher genossene Stipendium nochmals von seinem Oheim mit der Weisung nach Lüneburg zu gehen, um unter der Leitung des dortigen Superintendenten Sandhagen sich in der Exegese der heiligen Schrift zu vervollkommnen. Der dortige Aufenthalt wurde für sein inneres Leben entscheidend. Denn obwohl er von frühster Jugend an einen lebendigen Zug zum Herrn gefühlt hatte und als Knabe schon, namentlich durch das Beispiel einer etwas ältern, sehr frommen Schwester angeregt, von dem Gedanken, daß sein ganzes Leben allein zu Gottes Ehre gerichtet sein möchte, erfüllt war, so ergriff ihn doch, als er älter wurde, die Begierde nach Wissen, Ehre und Reichthum; und obwohl es der Herr an mannigfaltigen Anfassungen nicht fehlen ließ und er selbst mit vorschreitendem Alter mit wechselnder Unruhe empfand, daß trotz seiner Liebe zur Frömmigkeit sein innerster Sinn der Welt zugekehrt sei und er ein anderer werden müßte, so war der Kampf, den er gegen das Böse in ihm führte, wie er sagt, gleich dem eines Knäbleins gegen einen gewaltigen Riesen. „Ich war," sagte er, „in den ersten 24 Jahren meines Lebens einem unfruchtbaren Baum ähnlich, der viel Blätter und nur faule Früchte trägt." Das sollte nun anders werden. Darum führte ihn der Herr, der ihn zu einem auserwählten Rüstzeug machen wollte, in die Stille nach Lüneburg. Kaum dort angekommen wurde er aufgefordert zu predigen. Er wählte zum Text Joh. 20, 31,*) und wollte von dem Unterschiede des lebendigen und des eingebildeten

*) „Diese aber sind geschrieben, daß ihr glaubet, Jesus sei Christ, der Sohn Gottes, und daß ihr durch den Glauben das Leben habt in seinem Namen."

Glaubens handeln. Bei dem Nachdenken hierüber wurde er inne, daß ihm der lebendige Glaube fehle und es entstand in ihm ein Ringen um Leben und Tod. Indem er nach Gründen des Glaubens suchte, wurde ihm allmählich alles ungewiß, selbst die Existenz Gottes: dabei fühlte er die größte Sehnsucht zu glauben. Mitten in dieser Unruhe arbeitete die Gnade des Herrn an ihm und legte die Irrthümer und Sünden seines bisherigen Lebens ihm offen vor Augen. Das tiefe Gefühl seines Elends trieb ihn zu heißen Gebeten zu dem Gott, den er, wie er sagt, „nicht kannte, nicht glaubte." Und siehe als er eines Sonntags vor Schlafengehen auf seinen Knieen also zum Herrn rief: wurde plötzlich sein Sinn geändert, alle Zweifel schwanden, er wurde der Gnade und Liebe Gottes in Jesu Christo also versichert, daß er ihn nicht allein seinen Gott, sondern seinen Vater zu nennen wagte; aller Kummer war verschwunden, er fühlte sich, wie er sagt, aus dem Tode zum Leben erweckt. Von diesem Augenblicke hatte er, von dankbarer Liebe zu Christo erfüllt, nur Eine Begierde, ja, wie er sagt, „einen wahren Hunger und Durst," dem Herrn Christo Seelen zuzuführen. Die hochfliegenden Gedanken, die er früher wohl hatte, waren völlig überwunden. Das ist der Schlüssel zu seinem ganzen nachfolgenden Leben und Wirken. Im Jahr 1688 etwa um die Fastenzeit gieng er nach Hamburg, wo er durch einen frommen Candidaten, Nikolaus Lange, veranlaßt, eine Privatschule für Kinder errichtete, was ihn die Wichtigkeit und Schwierigkeit des Jugendunterrichts recht klar erkennen ließ. Gegen das Ende des Jahrs verließ er Hamburg, um sich wieder nach Leipzig zurückzubegeben, verweilte aber vorher zwei Monate im Hause Spener's in Dresden. Damals traten diese beiden Männer in die engste Verbindung ihrer Seelen. In Leipzig begann er Vorlesungen, die bei den großen Gaben jeglicher Art, mit denen er ausgerüstet war, einen außerordentlichen Erfolg hatten. Aber da er sich in denselben nicht in dem hergebrachten Geleise bewegte und sich nicht bloß die Förderung seiner Zuhörer im Wissen, sondern auch ihre aufrichtige Bekehrung mit allem Ernst angelegen sein ließ, und die Wirkungen davon sich deutlich zeigten, so entstanden bald große Bewegungen gegen ihn. Damals wurde der Spottname „Pietisten" seinen Anhängern beigelegt, die man bald zu einer neuen Secte stempelte. Ja es kam so weit, daß im August desselben Jahrs ihm verboten wurde, theologische Vorlesungen zu halten. In dem Jahre 1690 jedoch wurde er zum Diakonus in Erfurt gewählt. Er fand hier an Dr. **Breithaupt**, dem Senior des Ministeriums, dem er bereits in Kiel nahe gestanden, eine große Stütze und wirkte mit unermüdlicher Thätigkeit und außerordentlichem Segen. Allein, eben dies war der Grund, daß er, auf Betrieb der ihm feindseligen „orthodoxen" Partei des Ministeriums, bereits zu Michaelis 1691 als Urheber vielfacher Unruhen ohne jede Untersuchung abgesetzt und innerhalb zweier Tage aus der Stadt verwiesen wurde, trotz flehentlichen Bittens seiner zahlreichen Freunde und Schüler. Er selbst nahm mit großer Freudigkeit des Herzens die Schmach Christi auf sich, und dichtete damals, als er Erfurt verließ, sein herrliches Lied: „Gottlob ein Schritt zur Ewigkeit ist abermals vollendet." Und der Herr hatte bereits anderwärts ihm die Stätte bereitet. Es wurde ihm nämlich zu derselben Zeit von Berlin aus, wohin kurz zuvor Spener berufen war, die Professur der orientalischen Sprachen an der damals entstehenden Universität Halle nebst dem Pastorat zu Glaucha vor Halle übertragen. Zu Anfang des Jahrs 1692 trat er seine neuen Aemter an. So war er denn an die Stelle hingeführt worden, auf welcher er für viele Tausende, ja für die gesammte evangelische Kirche zu einem unberechenbaren Segen werden sollte. Zunächst war seine Thätigkeit überwiegend seiner Gemeinde gewidmet. Sein Amtsvorgänger war wegen Ehebruchs abgesetzt worden, und es mag daher die Gemeinde wohl, wie berichtet wird, vielfach verwildert gewesen sein, um so mehr, als in derselben neben vieler Armut auch noch manche andere nachtheilige Einflüsse sich geltend machten. Francke ergriff seine Aufgabe, ein neues Leben in ihr zu wecken, mit der vollen Hingebung seiner Seele und benützte dazu alle ihm zu Gebote stehenden Mittel. Von besonderer Wichtigkeit war ihm die Katechisation, wobei sein Augenmerk vor allem auf die Jugend gerichtet wurde.

Die Unwissenheit, die er bei den zahlreichen armen Kindern fand, trieb ihn zu verschiedenen Versuchen ihr abzuhelfen, und er faßte endlich, als er eines Tages um Ostern des Jahrs 1695 in einer Büchse, die er in seiner Wohnstube zur Aufnahme milder Gaben befestigt hatte, 7 Gulden fand, den Entschluß eine Armenschule anzulegen. Noch an demselben Tage schritt er zur Ausführung, indem er einen Studenten bestellte, die armen Kinder täglich 2 Stunden zu unterrichten. Dies ist der geringe Anfang der mannigfaltigen und ausgedehnten Anstalten, die sich unter Francke's Leitung in so außerordentlicher Schnelligkeit entwickelten und seiner Wirksamkeit eine bis zu seinem Lebensende immer wachsende Bedeutung gaben. Von größter Wichtigkeit war dabei seine Doppelstellung als Pfarrer und als Professor. Durch sie wurde es ihm möglich, die Befriedigung der verschiedenartigsten Bedürfnisse zu verknüpfen, und die mannigfaltigsten Zwecke auf die einfachste und nachhaltigste Weise zu erreichen. Wenige Wochen nach Eröffnung der Armenschule wurden ihm 3 Knaben von bemittelten Eltern anvertraut, um sie unter seiner Aufsicht erziehen zu lassen. Dies war der Anfang des königlichen Pädagogiums. Nicht lange nachher wurde er durch ein Geschenk von 500 Thalern, besonders für arme Studenten bestimmt, in den Stand gesetzt, eine fortgehende Fürsorge für diese zu treffen, woraus bald der freie Tisch und in Verbindung mit diesem das Seminarium praeceptorum, das allmählich zu mehr als hundert Mitgliedern heranwuchs, sich entwickelte. Im Herbst desselben Jahrs war die Armenschule, welche in Francke's Wohnung begonnen war, bereits so angewachsen, daß am 1. October ein besonderes, neben derselben liegendes Haus gekauft wurde. Bei der wachsenden Zahl der Kinder wurden die zu den Armen allmählich hinzugekommenen zahlenden Bürgerkinder von denselben getrennt; und es bildete sich so neben der *Armenschule* eine *Bürgerschule*. Da sich ihm aber weiter die Nothwendigkeit aufdrängte, daß gar manchen der Kinder außer dem Unterricht auch Erziehung zu gewähren sei, faßte er den Entschluß ein Waisenhaus zu errichten: das bedeutende Geschenk eines Freundes machte ihm alsbald die Ausführung möglich. Am 5. November nahm er die ersten Waisen, und zwar vier anstatt einer, wie er zuerst beabsichtigt hatte, auf; wenige Tage nachher war ihre Zahl bereits auf neun gewachsen! Als später unter der allmählich sehr angewachsenen Zahl von Waisenkindern sich Knaben von guten Fähigkeiten fanden, wurden sie auch in den für die Studien nöthigen Sprachen und Wissenschaften unterrichtet, andere Kinder schlossen sich ihnen bald an: dies war der Anfang der *lateinischen Schule*. So war der Grund zu den verschiedenen Hauptzweigen der in den Francke'schen Stiftungen noch jetzt vereinigten Schul- und Erziehungsanstalten gelegt. Die Zahl der darin aufgenommenen Kinder wuchs so, daß 1698 bereits in der Waisenanstalt 100 (74 Knaben, 26 Mädchen), in der Armenschule 110, in der Bürgerschule 136, im Pädagogium 63, in allen zusammen 409 sich befanden, welche von 56 Lehrenden Unterricht empfiengen. Die Zahl der Studenten, welche damals den freien Tisch genossen, betrug 72. Um den nöthigen Raum zu schaffen, wurden nicht allein allmählich mehrere Häuser gekauft, sondern auch 1698 bereits der Bau des großartigen Gebäudes begonnen, welches die Front der Francke'schen Stiftungen bildet. In dem Lauf eines Jahrs war es vollendet. Daran schloß sich dann allmählich jener große Complex von Gebäuden und Anstalten, welcher die Gesammtheit dieser Stiftungen ausmacht und eher einer kleinen Stadt, als einer Erziehungsanstalt gleicht. Mit wenigen Ausnahmen waren bei dem ungefähr 30 Jahre nachher erfolgten Tode des Stifters die jetzt vorhandenen Gebäude, wenn auch nicht so solid, wie jetzt, erbaut. Die Zahl der Kinder, welche damals darin unterrichtet und erzogen wurden, betrug in der Waisenanstalt 100 Knaben, 34 Mädchen, in den deutschen Schulen (Armen- und Bürgerschule) 1725, in der lateinischen Schule 400, im Pädagogium 82, zusammen über 2200 Kinder, die, mit Ausnahme der Inspectoren der einzelnen Anstalten, von 167 Lehrern und 8 Lehrerinnen unterrichtet wurden. Den freien Tisch genossen 255 Studenten, außerdem noch 148 Schüler des Mittags, und 212 des Abends. Im Anschluß an diese für die Erziehung der Jugend unmittelbar bestimmten Anstalten war eine Apotheke und eine

Buchhandlung, beide von großer Geschäftsausdehnung, entstanden, welche mit ihnen in engster Verbindung den in denselben verfolgten Zwecken dienten.

So großartig nun auch diese Anstalten waren, also daß ihre Leitung schon über die Kräfte eines Menschen zu gehen schien, so behielt Francke daneben dennoch sowohl sein Pfarramt, als seine Professur an der Universität bei, und übte in beiden einen immer steigenden Einfluß aus. Im Jahre 1698 wurde er Professor der Theologie, 1715 Oberpfarrer an einer der Hauptkirchen der Stadt, der Ulrichskirche. Aber alle diese verschiedenen Wirkungskreise fanden bei ihm ihren lebendigen Vereinigungspunct in dem brennenden Verlangen, die Seelen der ihm Anvertrauten zu Christo zu führen und für sein Reich zu erziehen: das war das Hauptziel aller seiner Thätigkeit. Indessen bei dieser Einheit des Ziels gewährte er jedem der unendlich mannigfaltigen Elemente seines ausgedehnten Wirkungskreises, in welchem jedes Alter, jedes Geschlecht, jeder Stand vertreten war, sein Recht. Er war ein Pädagog in größtem Stile, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben hat. Der Quell aber, woraus er die Kräfte zu einer so wahrhaft staunenswerthen Thätigkeit schöpfte, war sein starker heldenmüthiger Glaube und sein unerschütterliches Vertrauen auf den lebendigen Gott. Seit jener unvergeßlichen Stunde in Lüneburg ruhten alle seine Handlungen, die kleinsten und die größten, auf diesem Grunde. Auf diesen Glauben gestützt setzte er alle seine Kräfte daran, Christum zu verherrlichen und ließ sich durch keine noch so heftige Anfechtung und Feindseligkeit, die er auch, nachdem er nach Halle gekommen war, noch oftmals und in gar mannigfaltiger Weise sowohl von Einheimischen als von Auswärtigen zu erdulden hatte, irre machen. Hatte er eine Ueberzeugung aus dem göttlichen Worte gewonnen und sah er einen deutlichen und offenbaren Fingerzeig Gottes vor sich, so stand er nicht an, alles mögliche zu wagen, wie viel auch nach bloß vernünftiger Ueberlegung dagegen zu sprechen schien. Wenn sich Schwierigkeiten zeigten, wie es oft geschah, so wurde er nicht im mindesten irre, eingedenk der Strafpredigt Christi: „Habe ich dir nicht gesagt, so du glauben würdest, du solltest die Herrlichkeit Gottes sehen," Joh. 11, 40. Das Gebet war die starke Waffe, womit er alles widerwärtige überwand. Denn er wußte gewiß, daß es nicht seine Sache, sondern die Sache des Herrn war, die er trieb. Auch sah er die Werke, die durch ihn entstanden, gar nicht als die seinigen, sondern allein als Gottes Werke an. „Ich bin," sagte er, „in allen meinen Sachen immer passive gegangen, habe stille gesessen und nicht einen Schritt weiter gethan, als ich den Finger Gottes vor mir hatte. Wenn ich dann sahe, was die Hand Gottes vorhatte, trat ich als ein Knecht hinzu und brachte es ohne Sorge und Mühe zu Stande, weil der Herr alles that." Er wollte in Wahrheit in allen Dingen nichts anderes sein, als ein Werkzeug des Herrn: das ist das Geheimnis seiner unbegreiflichen Thätigkeit und seiner unzerstörbaren Ruhe, seines kühnen Muthes und seiner tiefen Demuth. Und so bekannte sich denn auch der Herr allewege zu dem, was er unternahm, durch reichen Segen. Er öffnete seine Schatzkammern und ließ ihm, der von den Gütern dieser Welt nichts besaß, auch nichts durch viel Künste suchte, je größer die Bedürfnisse wurden, desto reichlichere Gaben zufließen, oft auf wahrhaft wunderbare Weise, als thatsächliche Antwort auf das Rufen seines Knechts und als Erfüllung seines Gebets. Niemand kann ohne innere Bewegung die einfache Erzählung aller dieser wunderbaren Hülfen lesen, die Francke selbst in den „Segensvollen Fußstapfen" giebt. Eine größere Förderung aber, als durch alle diese Unterstützungen, gab ihm der Herr, wie Francke selbst ausspricht, dadurch, daß er ihm treffliche Mitarbeiter zuführte, die von gleicher Liebe Christi entzündet und von gleicher Hingebung und Uneigennützigkeit wie er erfüllt, sich aufs engste an ihn anschlossen und ihm in allen seinen Unternehmungen die treuste Hülfe gewährten. Vor allen andern sind hier zu nennen G. H. Neubauer, der erste Aufseher der Waisenkinder und bald der sorgfältigste Leiter aller äußern Angelegenheiten der sich mächtig entwickelnden Anstalten; J. A. Freilinghausen, der Gehülfe Francke's in seinem Pfarramt und in der Leitung der Schulen, später sein Schwiegersohn und

Nachfolger; H. J. Elers, der Gründer und höchst umsichtige Leiter der Buchhandlung; Chr. F. Richter, der fromme Liederdichter und Arzt, der durch die Entdeckung wichtiger Geheimmittel, der sogenannten hallischen Medicamente, unzähligen Leidenden eine oft wunderbare Hülfe und dem Waisenhause eine außerordentlich reiche Quelle von Einkünften, die noch nicht erschöpft ist, verschaffte; endlich Hieron. Freyer, der langjährige höchst verdiente Inspector des Königl. Pädagogiums und Verfasser vielgebrauchter Schulbücher. Von demselben Geiste in höherem oder geringerem Grade erfüllt waren die zahlreichen andern Mitarbeiter, welche längere oder kürzere Zeit bei diesen ausgedehnten, der Jugenderziehung gewidmeten Anstalten thätig waren, bis auf die in häufigem Wechsel als Lehrer wirkenden Studenten herab. So wurde jene innige Gemeinschaft des Wirkens für den großen Zweck herbeigeführt, die es allein möglich machte, die unendlichen Schwierigkeiten der verschiedensten Art zu überwinden, welche so mannigfaltige und in solcher Schnelligkeit sich entwickelnde Anstalten mit sich bringen mußten. Das alles aber war nur möglich in einer Zeit, wo der Glaube und die Lehre der evangelischen Kirche in dem allgemeinen Bewußtsein noch nicht erschüttert war.

Die nähere Betrachtung der Wirksamkeit Francke's als Pfarrer und als akademischer Lehrer liegt uns hier ferner. In Bezug auf die letztern mag es außer dem oben Gesagten genügen, daß ihm die wichtigste seiner Vorlesungen das collegium paraeneticum war, welches er von dem Antritte seiner Professur bis zum Ende seines Lebens allwöchentlich einmal hielt, und worin er es sich angelegen sein ließ, ohne sich an einen festen Plan zu binden, den jungen Theologen, was zu ihrer gründlichen Bekehrung und zu fruchtbarer Betreibung ihrer Studien dienen konnte, ans Herz zu legen. Er bekennt in der Vorrede zu den lectiones paraeneticae, welche er in Folge dieses Collegiums gegen sein Lebensende herausgab, daß er von keiner andern akademischen Arbeit mehr Nutzen und Segen gefunden habe, als von eben dieser. Obwohl ihm hienach bei seiner akademischen Thätigkeit der praktische Einfluß auf seine Schüler besonders wichtig war, so würde man doch sehr irren, wenn man glaubte, daß er die wissenschaftliche Seite geringschätzte oder vernachläßigte. Er drang im Gegentheil mit aller Kraft namentlich auf gründliches Betreiben der Grundsprachen der heiligen Schrift und wirkte darauf nicht allein durch seine eignen exegetischen und hermeneutischen Vorlesungen, sondern auch durch mancherlei dahin zielende besondere Einrichtungen, vorzüglich durch die Stiftung des Collegium orientale theologicum, in welchem eine Anzahl besonders ausgezeichneter Studenten vereinigt wurden, die darin zur gründlichen Betreibung der orientalischen Sprachen Anleitung und auch sonstige Unterstützung fanden. Außerdem richtete er sogenannte collegia biblica d. h. Gesellschaften von Studirenden ein, die in festen Stunden sich in der sprachlichen und praktischen Erklärung der heiligen Schrift übten. Denn ein sicheres und lebendiges Verständnis der heiligen Schrift war ihm die Hauptsache: aber er verkannte keineswegs den Werth der verschiedenen theologischen Disciplinen, wie aus seiner Methodus studii theologici hervorgeht. Der Segen dieser seiner gesammten Wirksamkeit war außerordentlich.

Was nun aber seine pädagogische Thätigkeit im eigentlichen Sinne des Wortes betrifft, so ergeben sich die derselben zu Grunde liegenden Principien aus dem oben Gesagten fast von selbst. Es spricht sich in ihnen, wie sie sowohl in seinen übrigen Schriften (namentlich in dem „Kurzen und einfältigen Unterricht“ 2c., und der Idea studiosi theologiae), als auch insbesondere in den sehr ausführlichen und ins einzelne eingehenden, theils gedruckten, theils ungedruckten Instructionen für die Lehrer an den verschiedenen Schulen vorliegen, eine ebenso entschiedene evangelische Ueberzeugung, die mit dem Christenthume vollen Ernst macht, als tiefe, auf einer reichen Erfahrung und unbefangenem Urtheil ruhende Einsicht in die Natur des Menschen einerseits und der zu behandelnden Gegenstände andrerseits aus. Ohne den Anspruch einer neuen, die Welt umgestaltenden Theorie, wie es nach ihm so oft geschehen ist, zu erheben, trifft

er, der ewigen Wahrheit, worauf er fußet, gewiß, in allem Hauptsächlichen das bleibend Richtige, und beweist auch in den untergeordneten, den Unterricht im einzelnen betreffenden Puncten einen seltenen Scharfblick, der seiner Zeit vielfach vorauseilt. Erziehung und Unterricht sind ihm, wie jedem wahren Pädagogen, aufs engste verbunden. Das Ziel, welches er dabei verfolgt, ist vor allem das im Evangelium ausgesprochene Princip, daß die Kinder zu Christo geführt werden, auf daß sie durch ihn zum Vater kommen. „Der vornehmste Endzweck," sagt er, „in allen diesen Schulen ist, daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffnen Christenthum mögen wohl angeführt werden." Aber wenn er hierin das allen gleichmäßig Nöthige erkannte, was zugleich alle verschiedenen Schulen zu einem großen, innerlich fest verbundnen Ganzen machte, so ließ er den berechtigten Forderungen des Lebens, wie es sich in mannigfaltigen Gliederungen unter Gottes Leitung gestaltet hatte, ihr volles Recht widerfahren. Eine jede Schule hat in dieser Beziehung ihr festes Ziel. Bei der höchsten derselben, dem Pädagogium, bestimmt er die Aufgabe dahin: daß die Jugend 1) in der wahren Gottseligkeit, 2) in den nöthigen Wissenschaften, 3) zu einer geschickten Beredtsamkeit und 4) in äußerlichen wohlanständigen Sitten einen guten Grund legen möge: als worinnen das Fundament ihrer zeitlichen und ewigen Wohlfahrt bestehet.

Unter den Mitteln, dieses Ziel zu erreichen, legt er vor allen andern das größte Gewicht auf die Person des Lehrers. „Die Ehre Gottes," sagt er, „muß ihm als Hauptzweck in der Erziehung und Unterweisung der Kinder immer vor Augen sein. So er nur um zeitlichen Unterhalts willen, oder um Ehre vor der Welt einzulegen, der Jugend vorstehet, ob er gleich vorgiebt, daß allemal Gottes Ehre zugleich intendiret werde, wird vergeblich die wahre Frucht von seiner Anweisung erwartet. Ist er aber darum allein bekümmert, wird er unmöglich sich enthalten können, auch die Kinder fleißig und inständig dessen zu erinnern, damit sie sich bei Zeiten gewöhnen aus lauterer Absicht alles fürzunehmen um Gottes willen; und wo dieses erst bei der Jugend erhalten ist, da ist bereits ein solcher Grund gelegt, daß die Anweisung weder dem Führer, noch dem Geführten sauer wird." — „Ueberhaupt aber wird die wahre Gottseligkeit der zarten Jugend am besten eingeflößet durch das gottselige Beispiel des Lehrers selbst." „Dies aber erfordert zum voraus und vor allen Dingen eine wahre Bekehrung zu Gott, als ohne welche keiner seinem Amte nur im geringsten ein Genüge leisten kann." — „Der Segen aber ist nicht von menschlicher Klugheit und Arbeit zu erwarten, sondern von dem unendlichen Erbarmen Gottes: weshalb einem Lehrer nichts nöthiger ist als das Gebet." Die Richtigkeit dieser Forderung bewährte er vor allem durch sein eignes Beispiel und seine eigne Wirksamkeit, die so große Erfolge hatte bei Jungen und Alten!

Bei der Jugend selbst aber ist nach ihm am meisten daran gelegen, „daß der natürliche Eigenwille gebrochen werde, in welchem sich der innerliche böse Same des menschlichen Herzens zeigt. Dazu dienet, außer dem Beispiel des Lehrers und der Eltern, daß ihnen der Anfang der christlichen Lehre gleichsam mit der Muttermilch eingeflößet werde, wie Timotheus die Schrift von Kindesbeinen gewußt hat. Sobald es nur immer möglich ist, ist die Lesung der heiligen Schrift vorzunehmen; — insonderheit muß man ihnen Christum aus der heiligen Schrift zeigen, wie derselbe sei das vollkommene Sühnopfer für unsere Sünde und das vollkommene Exempel und Muster, darnach wir unser ganzes Leben einzurichten haben. — Darauf ist denn vornehmlich alle Vermahnung zu gründen, um ihnen insonderheit bei noch zarten Jahren die Tugenden der Liebe zur Wahrheit, des Gehorsams und des Fleißes einzupflanzen. — Bei alle diesem ist es höchst vonnöthen, daß man es suche den Kindern mit Lust und Liebe beizubringen, damit sie nicht aus Furcht den äußern Schein eines gottseligen Lebens annehmen. Auch überhäufe man sie nicht gar zu sehr. Der Lehrer muß sein

wie ein verständiger Säemann, welcher nicht einen Samen über den andern streuet, und den untersten durch den obersten erstickt, sondern den, welchen er einmal gestreuet hat, aufgehen und Frucht bringen lässet." Auf diesen Grundsätzen ruhte die Erziehung und der Unterricht auf allen von Francke eingerichteten Anstalten. Eifriges tägliches Treiben der Schrift und des Katechismus, regelmäßiges Gebet bei allem, was in der Schule unternommen wird, regelmäßiger Besuch des Gottesdienstes an Sonn- und Wochentagen und Katechisationen darüber: das haben alle Schulen gemein. In den Volksschulen wird daneben getrieben Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang; in den höhern Schulen vor allem Lateinisch, dann Griechisch und Hebräisch, damit die heilige Schrift in den Grundsprachen gelesen werden könne, was von allen Schülern wo möglich mehrmals geschehen sollte. Die Beschäftigung mit der classischen Literatur der Griechen, ja selbst der Römer trat sehr zurück. Von einer Begeisterung für das classische Alterthum und einem tiefern Eingehen auf dasselbe ist nichts zu spüren, ja es ist nicht zu verkennen, daß man die Lectüre der denselben angehörenden Schriftsteller für die Jugend bedenklich hielt. Im Lateinischen wurde häuptsächlich Cicero gelesen, die Dichter sind ausgeschlossen, ihre Stelle vertritt Prudentius; später kamen die von Freyer zusammengestellten Chrestomathieen (fasciculi) aus lateinischen und griechischen Dichtern in Gebrauch, im Griechischen wird Demosthenes genannt. Die Sprachen selbst, besonders das Lateinische, wurden ernst und tüchtig betrieben. Daneben wird wenigstens auf dem Pädagogium viel Gewicht gelegt auf Uebung in deutschem Ausdruck; die Mathematik, Geschichte und Geographie nebst Gesang sind stehende, Französisch und Zeichnen facultative Unterrichtsgegenstände. In der höchsten Classe wird auch Einleitung in die Theologie, namentlich aber Logik und Rhetorik getrieben und vielfach durch Disputationen und Vorträge geübt. Auch die Uebung in lateinischer und deutscher Poesie wird nicht versäumt. Außerdem erscheinen als Lehrobjecte noch mancherlei Realien wie Astronomie, Botanik, Anatomie und sonstige Naturkenntnisse: allein diese nehmen eine sehr untergeordnete Stelle ein und werden im allgemeinen, wie das ebenfalls zu diesem Zweck eingeführte Drechseln und Glasschleifen, zu den Recreationen gerechnet. Obgleich sich darin das Streben zeigt, der Jugend, namentlich der höhern Stände, eine mannigfaltigere und freiere Bildung mitzutheilen, (aus eben diesem Grunde wurden zuweilen Werkstätten und Fabriken besucht) so geht man doch viel zu weit, wenn man in diesen Anordnungen gleichsam den Ursprung der Realschulen hat sehen wollen, und es ist ein völliger Irrthum, wenn neuerdings sogar der Diakonus Semler, der Gründer der ersten Realschule, mit Francke und seinen Anstalten in Verbindung gebracht worden ist.

Eine dem Pädagogium, sowie der ihm im allgemeinen nachgebildeten lateinischen Schule, eigenthümliche Einrichtung ist, daß die einzelnen Schüler nicht nothwendig in allen Lehrgegenständen einer und derselben Classe angehörten, sondern nach dem Stande ihrer Kenntnisse in den verschiedenen Gegenständen in mehreren Unterricht empfiengen. Sie gieng aus der ursprünglichen Gestalt dieser Anstalt, die ganz den Charakter der Privatunterweisung hatte, hervor und fand wegen der mancherlei damit unleugbar verbundenen Vortheile in nicht wenigen Schulen Eingang, mußte freilich aber bei der Umgestaltung der Verhältnisse in neueren Zeiten weichen. Bemerkenswerth ist ferner der Grundsatz, daß kein Schüler mehr als drei Dinge auf einmal und zu gleicher Zeit treiben durfte, „damit keiner mit Arbeit überladen, noch durch Vielheit der Dinge confundiret, sondern das Wenige mit desto größerem Fleiße und so viel gründlicher tractiret und hurtiger zu Ende gebracht werde. Es wird auch keiner eher zu etwas anderem gelassen, als bis er das erste wohl gefasset." So konnte einer außer der lateinischen noch eine andere fremde Sprache und eine Wissenschaft treiben. In der Methode wird darauf gedrungen, alles den Schülern möglichst faßlich darzustellen, wo es angeht, die Anschauung zu Hülfe zu nehmen, sie stets auf alle Weise in Thätigkeit zu erhalten und zu üben, das Gelernte durch häufige und regelmäßige Wiederholungen (es waren dazu wöchentlich bestimmte Tage festgesetzt) zum vollen Eigenthum zu machen. Der

allgemeine Gesichtspunct aber, der bei allem Unterricht festgehalten wurde, war, „der Jugend zu zeigen, daß alle Gelehrsamkeit und alles Wissen eitel sei, wenn es nicht die wahrhaftige und lautere Liebe gegen Gott und die Menschen zum Grunde habe." Denn „ein Quentchen lebendigen Glaubens sei höher zu schätzen, als ein Centner bloß historischen Wissens, und ein Tropfen wahrer Liebe, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." Eine jede Unterrichtsstunde wurde mit Gebet begonnen und geschlossen.

Um die Erziehung sicher zu leiten, ordnete Francke bei den ihm dazu anvertrauten Kindern eine ununterbrochene Aufsicht an. Die Lehrer, welche dieselbe führten, wohnten und lebten mit den Knaben zusammen; sie sollten die unzertrennlichen Gefährten ihrer Zöglinge sein. Doch wurde den Erwachsenen, zu deren Festigkeit man Zutrauen hegen konnte, mehr Freiheit gelassen, als den übrigen. Der Geist, in welchem die Disciplin in allen Schulen und Verhältnissen gehandhabt werden sollte, war durchaus der Geist der evangelischen Liebe, der ja freilich den Ernst nicht ausschließt, sondern im Gegentheil recht eigentlich bedingt. Auf einen solchen Geist dringt Francke in allen seinen Anweisungen und Anordnungen. Schon in den äußern Einrichtungen spricht sich dieser Sinn aus: bei allen für die Zwecke der Erziehung bestimmten Räumen wurde auf Geräumigkeit, Helligkeit und Freundlichkeit das größte Gewicht gelegt.

Da der Unterricht fast durchgängig von Studenten ertheilt wurde, und ein häufiger Wechsel der Lehrer unvermeidlich war, so wurden, um die nöthige Stetigkeit des Ganges möglichst zu erhalten, sehr sorgfältige und ins einzelne gehende Instructionen für alle Unterrichtszweige ausgearbeitet, ebenso für die Handhabung der Disciplin. Sie zeugen alle von großer praktischer Erfahrung und Einsicht. Eine jede Anstalt hatte einen oder zuweilen auch mehrere Inspectoren, welche selbst keinen Unterricht ertheilten, aber die Aufgabe hatten, durch unausgesetzte tägliche Inspection aller Stunden und daran geknüpfte Belehrung und häufige Conferenzen die möglichst genaue Ausführung der Instructionen zu bewirken. Das oben schon erwähnte mit dem Freitisch verbundene Seminarium praeceptorum, welches unter der Leitung eines der Inspectoren stand, diente dazu, die jungen Leute durch mancherlei Anweisung und Unterricht dafür vorzubereiten. Noch bestimmter faßte diese Aufgabe das fester organisirte Seminarium selectum praeceptorum ins Auge, welches zuerst 1707 ins Leben trat. Es bestand aus einer nur kleinen Zahl von Mitgliedern, welche bei Genuß des freien Tisches und sonstiger etwaiger Beneficien 2 Jahre lang von dem Inspector des Pädagogii H. Freyer, später zum Theil auch von dem Inspector der lateinischen Schule für den Lehrerberuf speciell vorbereitet, namentlich in den alten Sprachen geübt wurden, gegen die Verpflichtung, danach wenigstens 3 Jahre hindurch entweder am Pädagogium oder an der lateinischen Schule zu unterrichten. Zu allen diesen Maßregeln kamen sehr häufige Examina, welche theils privatim, theils öffentlich gehalten wurden. Die letztern fanden vornehmlich zu Ostern und Michaelis statt und waren mit vielfachen Vorträgen in verschiedenen Sprachen, in Prosa und Versen verbunden. So wurde es möglich, in diesem ungeheuern Organismus trotz allem Wechsel Ordnung und Gleichmäßigkeit, die aber keineswegs in einen todten Mechanismus ausartete, zu erhalten. Der lebendige Mittelpunct des Ganzen aber war Francke, der Mann des Glaubens, der Liebe, der Weisheit, der Zucht. Alle Fäden des weitläufigen Werkes liefen in seiner Hand zusammen. Alles darauf bezügliche wurde theils in häufigen, in den ersten Jahren täglich gehaltenen Conferenzen mit den Inspectoren der einzelnen Anstalten berathen, theils schriftlich verhandelt. Die fortwährende Verbesserung der gemachten Einrichtungen und die Beseitigung der bemerkten Mängel war stets sein Augenmerk. In unmittelbare Beziehung zu der Jugend trat er, abgesehen von einzelnen Vorkommnissen, theils durch die von ihm gehaltenen öffentlichen Gottesdienste und Erbauungsstunden, theils durch seine Betheiligung an den Prüfungen der Schüler, an welche sich eine Ansprache von seiner Seite, auch oftmals die Vertheilung von kleinen Gaben an Weißbrod oder Obst oder auch einem Büchlein knüpfte.

Diese zur Erreichung des vorgesteckten Zieles angewandten Mittel werden einem jedem unbefangenen Beurtheiler als demselben durchaus entsprechend und von großer praktischer Weisheit dictirt erscheinen. Nur darüber möchten ernste Zweifel aufsteigen, ob nicht die darin hervortretende ascetische Richtung zu stark betont sei und mit der Natur des jugendlichen Geistes in Widerspruch stehe. Und gewiß ist in diesem Puncte das Zuviel vor allem gefährlich. Indes ist hiebei wohl zu berücksichtigen, daß wir bei der Beurtheilung dieser Frage nicht den Maßstab nehmen dürfen von der Jugend unserer Zeit, die geboren und aufgewachsen in einer nach allen Seiten, namentlich aber in religiösen Dingen, zerklüfteten und zerfahrenen Welt, selbst mit jedem Tage zerfahrener und zerstreuter wird. Außerdem kommt bei allen religiösen Beschäftigungen und Uebungen vor allem andern in Betracht, ob ein wahrhaft lebendiger und gesunder Sinn hindurchgehe, was zu Francke's Lebzeiten gewiß bei allem, was in seinen Anstalten in dieser Beziehung geschah, im ganzen und großen durchaus der Fall war. Nichtsdestoweniger ist nicht zu leugnen, daß Francke sowohl in seinen Bedenklichkeiten, z. B. in Bezug auf die Lectüre der alten classischen Auctoren und auf manches andere, als auch in seinen Forderungen religiöser Beschäftigungen und Uebungen zu weit gieng, was sich aus dem Gegensatz gegen den zu seiner Zeit so vielfach in der Kirche herrschenden, mehr oder weniger todten Formalismus leicht erklärt und darin seine Entschuldigung findet. Auch sind die Wirkungen dieser Maßregeln, so lange Francke lebte, wenn es auch nicht an einzelnen Misgriffen und manchen übeln Erfahrungen fehlte, doch im allgemeinen höchst segensreich gewesen. Anders gestaltete sich die Sache allerdings, als nach seinem Tode der ihn belebende kräftige Geist allmählich zu schwinden anfieng und sich jener krankhafte Pietismus ausbildete, der auf die äußere Gestalt der Frömmigkeit großes Gewicht legte, ohne ihre Kraft zu besitzen. Es geschieht Francke großes Unrecht, wenn man, was dieser späteren Zeit angehört, auf ihn und seine Wirksamkeit überträgt.

Diese erfreute sich indessen, wie schon aus der mit jedem Jahre wachsenden Ausdehnung seiner Anstalten, die nur durch die ihm immer reichlicher von allen Seiten zufließenden Unterstützungen möglich wurde, hervorgeht, einer immer steigenden Anerkennung. Aus allen Ständen, aus den verschiedensten Gegenden und Ländern, selbst von nicht deutschen, wurden ihm Knaben zugeschickt, um in seinen Anstalten erzogen zu werden. Die Anfeindungen in seiner nächsten Umgebung verschwanden allmählich, und wenn auch die Angriffe von Seiten mancher eifrig orthodoxen Theologen sich immer von Zeit zu Zeit, und öfters mit großer Heftigkeit erneuerten, so dehnte sich doch der Ruf seiner segensreichen Thätigkeit und der davon ausgehende Einfluß in immer weitern Kreisen aus. Von großer Bedeutung waren in dieser Beziehung zwei Reisen, die er zur Stärkung seiner durch die großen mit seinen Arbeiten verbundenen Anstrengungen im Jahre 1706 nach verschiedenen Theilen des nördlichen Deutschlands und Holland, und im Jahre 1717 nach dem südlichen Deutschland machte. Auch von Seiten seiner Landesfürsten, der Könige Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I., erfreute er sich einer immer wachsenden Achtung und Förderung, und namentlich trat der letztere, der bei seinem gesunden Urtheil über alles, was zum wahren Wohle seines Volks diente, die hohe Wichtigkeit von Francke's Wirksamkeit wohl erkannte, in vielfache sehr nahe Beziehungen zu ihm. So kam es, daß zu seinem bereits schon so ausgedehnten Wirkungskreise außer den in dem Obigen besprochenen Gebieten noch mehrere neue hinzutraten: es war dies die seit 1705 ins Leben gerufene ostindische Missionsanstalt, die Francke mit größter Liebe pflegte und die von der höchsten Bedeutung für das gesammte evangelische Missionswesen wurde; und die von dem Freiherrn von Canstein, dem innigen Freunde Francke's, 1710 gegründete und mit dessen übrigen Anstalten von Anfang an aufs engste verbundene Bibelanstalt, die eine Quelle unermeßlichen Segens für Unzählige bis auf den heutigen Tag geworden ist.

Allen diesen so verschiedenen und doch auf das eine Ziel, Christi Reich zu fördern, gerichteten Thätigkeiten konnte Francke, durch eine gute Constitution begünstigt, seine

Kräfte unbehindert bis in sein 63. Jahr widmen. Dann aber traten verschiedene krankhafte Zustände ein, welche wenn auch mit mancher Abwechselung allmählich eine große Schwäche herbeiführten. Zuletzt befiel ihn eine sehr heftige Dysurie, und nachdem er die damit verbundenen schweren Leiden noch 14 Tage mit größter Ergebung ertragen, entschlief er sanft und selig den 8. Juni 1727. So gieng dieser treue Knecht des Herrn selbst zu seines Herrn Freude ein, aber er hinterließ einen Segen für alle Zeiten

Die Größe dieses Segens aber, wer möchte sie zu ermessen wagen? Faßt man nur die Resultate seiner pädagogischen Wirksamkeit, die uns hier vor allem beschäftigt, wie sie äußerlich in den von ihm gegründeten Erziehungsanstalten und Schulen erscheint, für sich allein ins Auge, so sprechen die Zahlen der Schüler und Lehrer, die in denselben zusammenströmten und die nach Tausenden zählen, sowie der Ruf der Tüchtigkeit der in ihnen ertheilten Bildung, den sie bald errangen, endlich ihr Bestehen bis auf den heutigen Tag, und zwar immer noch, wenn auch gar manches sich geändert hat, auf denselben Grundlagen, deutlich genug. Wer möchte berechnen, wie viel durch die unzähligen in denselben gebildeten Schüler und Lehrer in den verschiedensten Gegenden, am meisten allerdings in Preußen, wiederum für die Erziehung der Jugend gewirkt worden ist! Es bildeten in der That diese Anstalten ein Seminarium, wie ein ähnliches nirgends je existirt hat. An vielen Orten, namentlich Berlin, Potsdam, Königsberg, Bunzlau, Züllichau, Kloster Bergen u. a. m. wurden durch hier gebildete Lehrer nach dem Muster derselben ähnliche Anstalten entweder gegründet oder eingerichtet. Von den aus ihnen hervorgegangenen Zöglingen ist keiner bedeutender geworden, als der Graf Zinzendorf, der auf dem königlichen Pädagogium erzogen hier für sein späteres Wirken wichtige Eindrücke empfing, und mit Recht ist die bei den Herrnhutern stark hervortretende pädagogische Thätigkeit, trotz der nicht zu verkennenden Eigenthümlichkeiten derselben, als eine aus Francke's Wirksamkeit hervorgegangene und auf den von ihm so kräftig geltend gemachten Principien ruhende Entwickelung anzusehen (vgl. Herrenhut'sche Erziehung). Ueberhaupt aber geht Francke's Einfluß auf die Umgestaltung der Erziehung noch viel weiter, als sich in diesen unmittelbaren Zusammenhängen nachweisen und verfolgen läßt. Der durch Spener angeregte neue Geist, der in den von ihm neubelebten Katechisationen einen höchst fruchtbaren Boden segensreicher Einwirkung auf die Jugend geschaffen hatte, fand seinen vollsten Ausdruck in den Stiftungen Francke's. Er wurde der Vater des gesammten Waisen- und Armenschulwesens des evangelischen Deutschlands. Damit wurde aber überhaupt der Neugestaltung des Volksschulwesens ein mächtiger Anstoß gegeben. Wie weit gehen die von ihm gestifteten Schulen von den vor ihm bestehenden, noch dazu überall mehr vorgeschriebenen als wirklich in das Leben getretenen Küsterschulen ab! In freier Weise streben sie die Elemente wahrhaft christlicher Bildung zu geben und die Kinder zu wahrhaften Christenmenschen zu erziehen. Indem aber dasselbe Ziel, obwohl unter Anwendung viel mannigfaltigerer Bildungsmittel, auch auf den von ihm gestifteten höheren Schulen verfolgt wird, werden diese dem Leben näher gebracht und erfahren im Gegensatz zu den alten Gelehrtenschulen, wie sehr auch die wesentlichen Elemente derselben festgehalten werden, eine völlige Umgestaltung. Zugleich treten sie durch diese ausgesprochene Gemeinsamkeit des Ziels mit der Volksschule in organische und lebendige Beziehung, und der Gedanke, daß die geistige Cultur auf allen Abstufungen wesentlich auf einer gemeinsamen Grundlage ruhe, kommt in Francke's Anstalten zum kräftigsten Ausdruck. Freilich ist es ihm nicht in den Sinn gekommen, diese Gedanken als eine neue Theorie, die er etwa erfunden, zu verkündigen. Sie sind eben nichts anderes, als die in lebendiger Erkenntnis entwickelten und mit aller Energie ausgeführten Principien des Evangeliums, die entkleidet von den großentheils durch die Zeitverhältnisse herbeigeführten und bedingten Einseitigkeiten für alle Zeiten die bleibenden Grundlagen jeder wahren Erziehung und alles tüchtigen Unterrichts sein werden. Wenn dies nicht in noch ausgedehnterem Maße, als geschehen ist, von seinen Zeitgenossen anerkannt wurde, so hatte dies seinen Grund

namentlich in den leider vorhandenen so heftigen Parteistreitigkeiten der Theologen, wodurch die Unbefangenheit des Blicks auch in den einfachsten Dingen so sehr getrübt wurde. Nichts desto weniger machten sich diese Gedanken in stille fortwirkender Kraft immer mehr geltend in der seit Anfang des 18. Jahrhunderts, vor allem in Preußen, kräftig auftretenden Schulgesetzgebung. In den wichtigen Verordnungen Friedrich Wilhelm's I., des Schöpfers der preußischen Volksschule, leuchten überall die von Francke, den jener so hoch verehrte, angeregten Gedanken hindurch. Sie fanden ihre weitere Entwicklung unter Friedrich II. (vgl. d. Art.), wobei vornehmlich J. J. Hecker, der die wichtigsten Anregungen in den Anstalten Francke's empfangen hatte, von größtem Einfluß war. Und wenn allmählich die überhand nehmende falsche Aufklärung diese Gedanken als veraltet zurückdrängte und eine neue Weisheit an ihre Stelle setzte, so sind sie, nachdem diese sich mehr und mehr als hohl erwiesen, von neuem hervorgetreten und von immer mehreren anerkannt als ein köstliches Vermächtnis des theuern Mannes, das wieder beginnt zu wirken und neue Früchte zu tragen.

Auch die von ihm gegründeten Anstalten haben sich nach seinem Tode erhalten und bestehen noch heute in großer Blüte und reichem Segen fort. Aeußerlich gewannen sie in den nächsten Jahrzehnten darnach noch an Ausdehnung. Die denselben durch milde Gaben und Vermächtnisse, sowie durch den immer steigenden Verkauf der Medicamente und Verlagsartikel zufließenden Mittel wuchsen so, daß die Menge der Wohlthaten, welche sie zu erweisen vermochten, beträchtlich vermehrt werden konnte. Im J. 1744 wurde die Zahl der Waisenkinder von 130 auf 200 (150 Knaben, 50 Mädchen) erhöht. Ebenso wurde die Zahl der Freitische außerordentlich vermehrt. Im J. 1755 betrug die Zahl der Schüler, welche Mittags und Abends, oder nur Abends umsonst gespeist wurden, 380, und selbst in den schweren Zeiten des siebenjährigen Kriegs sank sie nur einmal etwas unter 300. Einige der ursprünglich weniger dauerhaft construirten Gebäude wurden umgebaut, andere ganz neu hinzugefügt. Auch die Zahl der in den verschiedenen Schulen unterrichteten Kinder wuchs noch, namentlich stieg die Frequenz der lateinischen Schule allmählich sehr, bis zu 550 Schülern. In den von Francke getroffenen Einrichtungen und seinen Grundsätzen wurde nichts wesentliches geändert, indessen der darin herrschende Geist verlor allmählich an Kraft und Lebendigkeit; die schon früher vorhandenen Einseitigkeiten traten stärker hervor und es entwickelte sich, wie in dem spätern Pietismus überhaupt, so auch hier manches ungesunde und krankhafte. Allmählich machte sich auch eine Abnahme der äußern Hülfsmittel bemerklich, theure Zeiten und mancherlei Unglücksfälle kamen dazu und es beginnt etwa seit 1770 eine Zeit wachsender Schwierigkeiten und auch des äußern Sinkens. Die Zahl der Waisenkinder, so wie der sonstigen Beneficien mußte mehr und mehr beschränkt werden, die Frequenz der Schulen nahm sichtlich ab. Gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts beginnt jedoch ein neuer Aufschwung. Er knüpft sich an den Eintritt A. H. Niemeyer's, eines Urenkels Francke's in das Directorium (er wurde zugleich mit G. Chr. Knapp 1785 Condirector, und 1798 Director der Stiftungen), durch welchen zuerst das königl. Pädagogium zu einer neuen, hohen Blüte emporgehoben, überhaupt aber die gesammten Stiftungen seines Urahns inmitten der schweren Zeiten, welche bald nach dem Beginn des neuen Jahrhunderts einbrachen, zu einer gesicherten Existenz und kräftigen Weiterentwicklung geführt wurden. Nicht mit Unrecht hat man ihn den zweiten Stifter derselben genannt. Seiner Umsicht und Thätigkeit, sowie dem Einfluß seiner gesammten ausgezeichneten Persönlichkeit überhaupt ist es, außer dem Segen Francke's, vornehmlich zu danken, daß denselben die großmüthigste und huldreichste Unterstützung des Königs Friedrich Wilhelm's III. zu Theil wurde, der nicht nur bald nach seiner Thronbesteigung zur Befriedigung der dringendsten Bedürfnisse einen jährlichen Zuschuß aus Staatsmitteln gewährte, sondern auch nach dem Sturze der Fremdherrschaft und der Wiederherstellung der preußischen Monarchie, wie er es bereits 1806 angeordnet hatte, die Francke'schen Stiftungen so fundirte, daß sie in ihrer gesammten Wirksamkeit für immer

gesichert wurden. Auch die nach dem Tilsiter Frieden eingetretene westphälische Regierung hatte Niemeyer zu bestimmen gewußt, ihnen eine bedeutende jährliche Beihülfe zu gewähren. In dieser Zeit (1808) wurden die beiden in Halle noch bestehenden, allerdings sehr gesunkenen Gymnasien, das lutherische und das reformirte, mit der lateinischen Schule vereinigt. Zu derselben Zeit wurde eine freilich nur einige Classen umfassende Realschule gebildet. So begann für die Stiftungen Francke's eine neue Epoche, die Epoche ihrer durch die Hülfe des Staats gesicherten Existenz. Aber auch sonst giengen bedeutende Veränderungen in denselben vor. Der Geist, der in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts mächtig in Deutschland um sich griff und dieser Zeit ihr Gepräge gab, wurde auch in ihnen herrschend. An die Stelle des lebendigen und starken Glaubens Francke's, der sie ins Leben gerufen hatte, trat jene Auffassung des Evangeliums, die trotz frommer Verehrung desselben und ihres göttlichen Urhebers sich doch nicht in einfältigem Gehorsam unter dasselbe beugte, und das Ermessen des Verstandes zum wesentlichen Maßstabe hatte. Damit wurden auch die Ziele, die man verfolgte, von selbst andere: lag Francke vor allem daran, daß seine Zöglinge Christum ergriffen und durch aufrichtige Buße sich zu ihm bekehrten, damit die Gnade in ihnen mächtig würde, so richtete sich nun das Streben vielmehr auf humane Bildung und Sittlichkeit. Hienach gestalteten sich auch die Mittel, die vorgesteckten Ziele zu erreichen, vielfach um; sie wurden den Forderungen und Verhältnissen der Zeit angepaßt, doch überall mit Pietät vor der Vergangenheit, mit Besonnenheit und gesunder pädagogischer Einsicht; auch wurden die dem gesammten Organismus zu Grunde liegenden ursprünglichen Einrichtungen im wesentlichen beibehalten. Diese Entwicklung hat ihren Fortgang bis in die neuste Zeit gehabt. Indessen haben die allgemeinen Verhältnisse der Zeit begreiflicher Weise einen mannigfach bestimmenden innern und äußern Einfluß auf dieselben ausgeübt. Das in den letzten Jahrzehnten wieder erwachte und allmählich erstarkte tiefere Glaubensleben hat sich auch in diesen Anstalten mehr und mehr geltend gemacht. Die ursprünglichen Gedanken und Ziele Francke's sind wieder mehr in den Vordergrund getreten. Zugleich hat die in dem Schulwesen Preußens in derselben Zeit durchgeführte neue Organisation nicht unbedeutende Veränderungen in der Einrichtung der höhern Schulen, namentlich des Pädagogiums, veranlaßt. Durch ein zwischen der Regierung und dem Directorium der Francke'schen Stiftungen im J. 1832 vereinbartes Reglement traten dieselben aus der bis dahin fast vollständigen Selbständigkeit in den Organismus der allgemeinen Schulverwaltung, obwohl immerhin mit Beibehaltung mannigfacher Rechte und Freiheiten, ein. Diese Veränderung hat sich als unzweifelhaft wohlthätig erwiesen, und unter dem Einflusse des bei dem langen Frieden sichtlich wachsenden allgemeinen Wohlstandes sind die Schulen der Stiftungen von Jahr zu Jahr gewachsen. Im J. 1835 wurde die unter dem Namen einer Realschule schon bestehende, aber diesem Namen nicht entsprechende Anstalt nach den für diese Schulen geltenden Vorschriften neu organisirt und eine höhere Töchterschule eingerichtet. Beide Anstalten entwickelten sich in großer Schnelligkeit zu sehr erfreulicher Blüte; wenige Jahre nachher wurde von der zu immer größerer Frequenz angewachsenen Bürgerschule, unter dem Namen der Parallelschule, eine Vorbereitungsschule für die höhere Anstalt abgezweigt. Auch eine Präparandenanstalt wurde eingerichtet, aber vor mehreren Jahren geschlossen. So bestehen jetzt in den Francke'schen Stiftungen 9 Schulen: das königliche Pädagogium, die lateinische Hauptschule, die Realschule, die Bürgerschule mit der Parallelschule, die höhere Töchterschule, die Bürgertöchterschule, die Freischulen für Knaben und für Mädchen. Mit den drei erstgenannten sind Pensionate verbunden. Außerdem besteht die Waisenanstalt fort, in welcher regelmäßig 114 Knaben und 16 Mädchen erzogen werden. Die Gesammtzahl der bis jetzt in dieselbe aufgenommenen Kinder beträgt 6897 (5572 Knaben, 1325 Mädchen). Die Zahl der Kinder aber, welche augenblicklich in den oben genannten Schulen Unterricht empfangen, beläuft sich auf 3380, die von 140 Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet werden. Eine

Anzahl der Lehrer, aber freilich nur noch eine verhältnismäßig kleine, besteht aus Studenten. Auch zu den Gebäuden, welche in weiter Ausdehnung den Complex der Francke'schen Stiftungen bilden, ist nach langem Stillstand eine bedeutende Erweiterung gekommen durch die Erbauung eines neuen Realschulgebäudes, das 1857 vollendet werden ist. So hat sich in vollem Maßstabe erfüllt, was Francke in lebendigem Glauben einst ausgesprochen: „Ja ich habe es in vorigen Jahren mit aller Freudigkeit gesagt und sage es noch jetzt mit gleicher Freudigkeit, daß der Herr sein Werk nicht verlassen noch versäumen wird. Des sollt ihr Zeugen sein, die ihr das Leben haben werdet, zum Preise und Lobe dessen, der unser Helfer ist, daß er, wenn er scheinet sein Werk zu verlassen, alsdann erst recht anhebet, solches zu verherrlichen und groß zu machen." Dem Stifter selbst aber hat die dankbare Nachwelt, eingedenk des reichen Segens, der von diesem Werke ausgegangen ist, inmitten seiner Stiftungen, den Zeugen seines in der Liebe thätigen Glaubens, ein Denkmal von Erz, eins der schönsten, die aus Rauch's Meisterhand hervorgegangen sind, errichtet. Es wurde 1829 am Jahrestage der Aufnahme der ersten Waisen durch Francke, am 5. November enthüllt. **G. Kramer.**

Frankfurt, s. freie Städte.

Frankreich. Unterrichtswesen in Frankreich. A. Quellen — a) deutsche: L. Hahn, das Unterrichtswesen in Frankreich; Breslau 1848, nicht bloß das umfassendste Werk, sondern auch unter allen, welche die deutsche oder französische Wissenschaft auf diesem Gebiete zu Stande gebracht hat, das trefflichste. Es liefert beides, die dauerhaftesten Grundlagen und den zweckmäßigsten Aufbau, ist ebenso reich an Material als ansprechend in der Darstellung. R. Holzapfel, Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich. 1853. Ihrer Natur nach zwar nicht so umfassend, gleichwohl ein werthvoller Beitrag zur genaueren Kenntnis einzelner Abtheilungen des großen Feldes. Mancherlei brauchbares enthalten ferner alle Jahrgänge von Mager's Revue. b) französische: Unter den vielen amtlichen Documenten nehmen die Rapports einiger Unterrichtsminister, wie Villemain und Fortoul eine hervorragende Stelle ein. Sehr schätzbar ist ebenfalls des letzteren Instruction générale für die Gymnasiallehrer, sowie seine und des gegenwärtigen Ministers Rouland zahlreichen Rundschreiben an die Rectoren. Ueber die ganze Umgestaltung des mittleren Unterrichtswesens durch Fortoul belehrt am vollständigsten: Réforme de l'enseignement. Recueil des lois, décrets, arrêtés, instructions, circulaires et notes ministérielles concernant et modifications apportées à l'instruction publique pendant le ministère de M. Fortoul. Paris 1856. V. Bde. — Le budget de l'instruction publique par Charles Jourdain, Paris 1857, trägt jedenfalls einen halbamtlichen Charakter und ist erstaunlich reich an finanzieller Schulstatistik. — Eugène Bersot, trois lettres sur l'enseignement, Paris 1857, behandelt vom unabhängigen Standpunct aus, oft sehr fein und treffend, einige Fragen der Gymnasialpädagogik. — Das Manuel de l'enseignement primaire von Eug. Rendu, Paris 1858, zeigt was die französische Volksschule bis jetzt erreicht hat und giebt treffliche Rathschläge zu Fortschritten. Der Verf. ist wohl der erfahrenste Kenner des französ. Volksschulwesens. — Nau et Delalain, la loi sur l'enseignement expliquée et commentée, P. 1851, ein ausführlicher Commentar zum Unterrichtsgesetz vom 15. März 1850. Théry, histoire de l'éducation en France, Paris 1858. 2 Bde. Lefeuve, histoire du collége Rollin. P. 1853. Annuaire de l'instruction publique. Paris bei Delalain, verschiedene Jahrgänge. Rapports sur les travaux du comité de l'enseignement libre. P. 1850 u. 1852. Arsène Cahours, des études classiques et des études professionelles. P. 1852. Despretz, des colléges, de l'instruction professionnelle. P. 1847. Rapports de la société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants en France, verschiedene Jahrgänge; Ramus, (Pierre de la Ramée) sa vie, ses écrits etc. par Ch. Waddington. P. 1855. Mgr. Dupanloup, de la haute éducation intellectuelle. P. 1855. Aus den Schulzeitungen ist die Ausbeute leider nicht die ge-

wünschte. Die Revue de l'instruction publique, seit 1842 erscheinend, ist vielleicht die geachtetste für das mittlere und das Manuel général de l'instruction primaire, vor mehr als 25 J. von Guizot ins Leben gerufen, die bedeutendste für das untere Schulwesen; in beiden nimmt aber die Pädagogik durchaus nicht die erste Stelle ein.

B) Geschichte. I. **In der keltisch-römischen Zeit.** Der Begriff höherer Bildung und methodischer Kenntnisse mangelte in Gallien bei Adel und Priesterschaft und kam erst durch die römische Civilisation mitsammt der Sache in das Land. Diese fand aber in den regsamen Provincialstädten sehr fruchtbaren Boden und die römische Literatur wirkte so kräftig auf die empfänglichen Gallier, daß nicht bloß der Unterricht als allgemeineres Bedürfnis der Freien gefühlt wurde, sondern der rasch empfängliche Keltengeist es sogar zu einem glänzenden Städteschulwesen brachte. Denn die griechischen und lateinischen Bildungsanstalten von Marseille und Nimes, Arles und Lyon, von Poitiers und Angoulême, von Toulouse und Bordeaux, die alle vom ersten Jahrh. unsrer Zeitrechnung an bestanden, waren um ihrer Gelehrten, Grammatiker und Rhetoren, zum Theil auch ihrer Philosophen und Rechtskundigen willen, weithin im römischen Reich sehr angesehen. Die geistige Cultur des Landes gedieh durch diese Pflanzstätten fast ununterbrochen bis ins vierte Jahrh., wo Gallien bekanntlich als eine der gebildetsten römischen Provinzen erscheint; eine sittliche Hebung und Blüte konnte freilich die sinkende Kraft des Alterthums auch hier nicht mehr zu Stande bringen. Um die angegebene Zeit jedoch verfiel diese Cultur durch die gothischen, burgundischen und fränkischen Eroberungskriege. Denn aller Orten entstand Störung und Zerstörung der ständischen und städtischen Verhältnisse und eben damit auch des Unterrichtswesens. Weil die Bildung aber überall ihre stille Gewalt am sichersten dem culturlosen Eroberer gegenüber geltend macht, so konnten die vielen Anfänge der Gesittung und Schulen für das Land nicht ganz verloren gehen.

II. **Im Mittelalter** erscheint bekanntlich die Kirche als die einzige Trägerin der geistigen Interessen und alle Pflege höherer Bildung konnte daher nur von ihr ausgehen. Dies gilt wie von Italien und Deutschland, so auch von England und Frankreich. Weil ferner überall derselbe Klerus herrschte, so trieb man auch überall dieselben Studien und schuf überall dieselben Schuleinrichtungen. Was nun die Entwicklung des mittelalterlichen Bildungswesens im letztgenannten Lande betrifft, so sehen wir die Anstalten, die als heidnische Herde der classischen Bildung da oder dort während der Eroberungskriege untergegangen waren, bald nachher als bischöfliche Schulen wieder ins Leben treten. Neben ihnen führten die Mönchsklöster in Literatur und Wissenschaft ein, wen Beruf oder Begabung dazu trieb und so kam Sinn für Bildung und geistige Regsamkeit wieder in weitere Kreise. Das änderte sich im 5. Jahrh., wo die bischöflichen Schulen aus mehr allgemeinen Bildungsanstalten zu theologischen Berufsschulen gemacht wurden. Die Folgen dieser Maßregeln waren weder im Interesse des geistlichen Standes, noch in dem der christlichen Sache, noch in dem der allgemeinen Cultur, denn mit der Versäumung der allgemeinen Bildung wurde auch die berufliche ein Scheinwerk. Kein Wunder, wenn nun im Anfang des 8. Jahrh. in den bischöflichen Seminarien von Paris, Poitiers, Bourges, Clermont, Vienne und andern Diözesen der Sinn für wissenschaftliche Bildung und literarische Studien tief gesunken ist und Bonifacius in erschütternden Worten ebenso sehr über die Unwissenheit als über die sittliche Verderbnis des ganzen französischen Klerus Klage führen muß. Durch eben diesen Mann wurde aber die Geistlichkeit sittlich und wissenschaftlich wieder gehoben; auch die Klosterschulen mehrten sich und so wurden die Culturbestrebungen Karls des Großen wesentlich vorbereitet. Den Klerikalseminarien verblieb zwar durch letzteren ihre innere Einrichtung, dagegen übte seine Beaufsichtigung einigen fördernden Einfluß auf sie sowie auf die mönchischen Schulanstalten aus. Noch förderlicher aber war er diesen geistlichen Schulen allen durch Regeneration der schola palatina mit Hülfe des berühmten Alcuin. Denn in dieser Schule für Laien, die, von der Geistlichkeit unabhängig, ganz unter der kaiserlichen

Leitung stand, wo die Söhne des fränkischen Adels und der romanischen Großen in lateinischer Grammatik und Rhetorik, in der Musik und Astronomie ausgebildet wurden, hatten die Geistlichen eine Musterschule vor sich, die sie nicht vergeblich zum Wetteifer antrieb. Durch Ludwig trat, obgleich auch er sehr bildungsfreundlich war, für die Schloßschule wieder eine ungünstige Zeit ein, zum Theil ohne seine Schuld; der bildungseifrige Karl der Kahle dagegen wirkte wiederum durch brittische Gelehrte, unter ihnen vornehmlich Johann Scotus Erigena, noch einmal in seines großen Ahnherrn Sinn; aus der schola palatii wurde durch seine „Milde" ein palatium scholae, aber diese zweite Glanzzeit war auch ihre letzte. Nach ihm verfiel die Anstalt für immer und das ganze Schulwesen bestand wieder aus theologischen Seminarien und aus Klosterschulen. Die Zeiten, die nun in Frankreich kamen, jene Periode der wildesten Raubfehden und der trotzigsten Auflehnung der Vasallen gegen das schwache Staatsoberhaupt, konnten unmöglich dem friedlichen Geschäft der Geistes-, Jugend- und Volksbildung günstig sein. Schon in der zweiten Hälfte des 9. Jahrh. zeigt das Mönchsleben von neuem Spuren grober Verweltlichung; der Geistlichkeit liegen die politischen Händel mehr am Herzen als ihr Bildungsberuf an sich und am Volke; die Wissenschaften bleiben ohne Pflege, das Ansehen des Klerus sinkt, und die religiöse Unterweisung der großen Masse des Volks, d. h. der Anfang des eigentlichen Volksunterrichts, liegt so im argen, daß im Jahr 909 auf der Synode zu Trosly geklagt wird, „trotz vermehrter Geistlichkeit würden noch immer so viele Leute alt, ohne nur ihr Glaubensbekenntnis und Vaterunser auswendig gelernt zu haben." Unter den Kapetingern, im 11. und 12. Jahrh. hebt sich die Kirche wieder zu innerer Kraft und äußerem Ansehen; für Wissenschaft und Frömmigkeit ist der Sinn neuerwacht und die klerikalen Bildungsanstalten kommen durch tüchtige Lehrer wieder zur Geltung. Zwar dauert in den Seminarien der alte Uebelstand noch fort, doch nicht mehr in der alten Stärke; denn neben die praktischen Berufsfächer tritt theologische Wissenschaft, und bald heben sich auch die allgemein wissenschaftlichen Bestrebungen wieder. Solche Fortschritte machen z. Th. schon im 11. Jahrh. die bischöflichen Schulen von Notre Dame und von Geneviève in Paris, die von Rheims, Chartres und besonders auch die Klosterschule von Bec in der Normandie. Das Unterrichtswesen erstarkt nun rasch; es löst sich natürlich aus seiner organischen Verbindung mit der Kirche nicht, aber doch fängt es an freier vom Klerus zu werden und zu eigenem Bestand sich zu erheben.

Mit dem Beginn des 13. Jahrh. treten nämlich in Frankreich die Universitäten auf. Schon im 12. Jahrh. hatten sich die Schulen von Paris einen großen Ruf erworben und zwar ebensosehr wegen der ausgezeichneten Lehrkräfte, unter denen besonders Abälards Feuergeist hervorleuchtete, als auch wegen der Menge und des Eifers der Studirenden. Da aber von 1180 an durch Philipp August die Landschaft Isle de France das politische Uebergewicht in der Nation erhielt, so ward von nun an Paris nicht bloß der politische Schwer- und Mittelpunct, sondern auch jener der ganzen Geistes- und somit auch der Schulentwicklung Frankreichs. Dieses geistige und sittliche Uebergewicht verdankten die Pariser Lehranstalten allerdings dem eigenen tüchtigen Streben; aber durch Maßnahmen der Krone wurde es noch verstärkt. Der nächste Anstoß hiezu war ein äußerlicher: oft wiederholte Streitigkeiten von Pariser Studenten entweder mit Bürgern oder mit der Abtei von St. Germain oder mit dem über die Studenten erkennenden Oberbürgermeister. In Folge einer derselben entband nämlich i. J. 1200 ein Privilegium Philipp Augusts alle Lehrer der Hauptstadt sammt den Studirenden und ihren Dienern von der städtischen Gerichtsbarkeit und es erhielt so die Lehrer- und Schülerschaft von Paris eigene d. h. geistliche Jurisdiction. Durch diese ersten Schritte wurden weitere Organisationen veranlaßt; und bald that man sich zu einer gelehrten Innung zusammen, zwar immer noch geistlichen Charakters und Standes, aber doch nur mit dem Beruf für Unterricht und Wissenschaft, und damit war nunmehr die Pariser Universität, als Universitas des gelehr-

ten Unterrichtswesens, gegründet. Weil jedoch diese Vereinigung der Lehrer und Schüler zur Lostrennung von den klerikalen Schulen der Stadt führen mußte, so fehlte es nicht an erbitterten Kämpfen mit dem jeweiligen Canzler des Capitels von Notre Dame, als oberstem Leiter der dasigen bischöflichen Lehranstalten. Gleichwohl wurde die neue Tochteranstalt allmählich von seiner Hand los; denn Papst Innocenz III. gewährte ihr 1203 das Recht, an ihre Spitze einen Canzler als Repräsentanten der Universität zu stellen und nun hinderte sie nichts mehr, den inneren Ausbau der neuen Institution weiter zu führen. Man besorgte Statuten für die Disciplin, regelte Stundenpläne, bestimmte über Kleidung, Begräbnisritual der Schüler und Lehrer u. s. w., kurz man richtete eine geordnete Selbstverwaltung der ganzen Corporation ein. Später verlieh Innocenz IV. ein eigenes Universitätssiegel. Doch bald ließ er auch die Kehrseite dieser Gunstbezeugungen hervorblicken; denn der päpstliche Legat traf kurz darauf ausführliche Bestimmungen über die Lehrbücher, die Lehrordnung, die Zulassung von Professoren u. s. w., wodurch sich zeigte, daß die Universität von der Botmäßigkeit gegenüber dem bischöflichen Capitel allerdings befreit worden war, dafür aber unter der geistlichen Machtfülle des Papstes sich befand. Doch war diese päpstliche Oberleitung den Schulinteressen zunächst nicht nachtheilig. Die damalige starke Kirchengewalt hatte die mittelalterliche Wissenschaft nicht zu fürchten; an dem Treiben der Pariser Schulcorporation hatte sie sogar bis jetzt Wohlgefallen gefunden, weitmehr als der Bischof und die ehrsamen Bürger von Paris an der sittlichen Aufführung der ungemein zahlreichen Studentenschaft. Daher errichtete sie zum Frommen der Bildung noch andere Universitäten: zunächst die von Toulouse, 1233, welche Gregor IX. mit denselben Gerechtsamen ausstattete wie die Pariser, und die von Montpellier, wo, wahrscheinlich im Zusammenhang mit der arabischen Wissenschaft, schon seit einem Jahrh. Sinn für wissenschaftliches Streben in ausgezeichneter Weise hervortrat; und auch für sie, wie für alle späteren lieh Paris das Muster. Doch wo Leben ist, da kann die Entfaltung nicht ruhen. War durch die Stiftung dieser Universitäten eine festere äußere Gestaltung des Schul- und wissenschaftlichen Standes gewonnen worden und ein äußerlich sichtbares Ganzes, ein Lehrkörper entstanden, so gliederte sichs bald hernach auch im Innern, indem nämlich zu der Sonderung in Nationalitäten (die Pariser Universität zählte deren meistens 4) nun die nach Facultäten kam. Dieser neue Schritt in der Entwicklung des französischen Unterrichtswesens gieng wieder von dem Pariser Lehrkörper aus und die Veranlassung kam wiederum aus einer Streitsache. Die Pariser Universität, wenn auch zum Klerus gehörig und eine Lehrgenossenschaft von Geistlichen und Mönchen, wollte gleichwohl den Dominikaner- und den Franziskanerorden nicht in ihre Mitte aufnehmen, obschon diese es mit allem Ungestüm verlangten. Sie versprach sich nämlich von dem großen Einfluß und dem Ehrgeiz dieser Mönche kein Gedeihen für die Sache der Bildung, befürchtete auch durch sie Spaltungen im Schoße der Unterrichtscorporation und wehrte sich deshalb bis aufs äußerste gegen diese Orden und den sie schirmenden Papst Alexander. Aber weil der Staat die Universität nicht schützte oder unterstützte, so unterlag sie und mußte i. J. 1259 einwilligen, daß von jedem der beiden Orden stets ein Glied als Professor in ihrer Lehrerschaft sei. Dieser Ausgang traf zwar die Pariser schmerzlich, gleichwohl entsprach er dem Interesse der allgemeinen wissenschaftlichen Entwicklung. Weil diese zwei Repräsentanten der Kirche nämlich nur als Lehrer der Theologie wirken und angesehen sein wollten, so sonderten sie sich und ihren Unterricht von dem der andern Professoren ab und so trat die theologische Facultät ins Leben. Dieser Vorgang blieb nicht vereinzelt stehen; 1271 bildete sich die juristische und die medicinische Facultät heraus und nun waren mit jener der freien Künste vier Facultäten vorhanden. Im 13. Jahrh. ist überhaupt in Frankreich das Bildungsstreben in großem Schwung; damit geht Hand in Hand die Förderung des Schulwesens, und so folgt auf die Entstehung der Universitäten und Facultäten noch die der Colléges. In eben dem Maße nämlich als die obersten Gebiete des Unterrichtswesens sich gliederten und der

Betrieb der Fach- und Berufsstudien sich zur Selbständigkeit erhob, trat die Nothwendigkeit zu Tage, auch nach unten hin fortzubauen, d. h. auch für die allgemein bildenden Schulstudien, als für die Grundlage jener andern, mit andern Worten, für den Gymnasialunterricht Sorge zu tragen. Selbstverständlich gieng dieser wichtige Fortschritt ebenfalls von der Hauptstadt des Reiches aus. Hier hatten schon seit der zweiten Hälfte des 12. Jahrh. einzelne französische Provinzen oder auswärtige Länder Collegia erbaut, um besonders ihren ärmeren Angehörigen Heimat, gemeinsame freie Wohnung und Kost, desgleichen gemeinschaftliche Leitung und Nachhülfe in den Studien zukommen zu lassen. Zu den ältesten derselben gehören das Collegium St. Thomas am Louvre, das dänische Coll., das Coll. des Dixhuit, das Collége grec, 1206, das des bons enfants beim Palais Royal, 1208. (Es hieß eigentlich hôpital des pauvres écoliers, weil die jungen Leute lange Zeit hindurch als Currendschüler ihr Brod in der Stadt erbetteln mußten.) Das der Prämonstratenser entstand 1252; die Sorbonne 1253 als ein Coll. für 16 arme Theologiebeflissene und zwar, durch den Caplan des heiligen Ludwig, Robert de Sorbona, den die Mildthätigkeit dieses frommen Fürsten unterstützte (durch weitere Stiftungen wurde es so vergrößert, daß es an Freischülern und Pensionären bald 100 Zöglinge zählte); 1269 das Coll. de Cluny für die jungen Cluniacenser, die in Paris Philosophie und Theologie studiren sollten; um eben diese Zeit das du Trésorier für 24 pauperes, deren jedem wöchentlich 3 Sous zum Unterhalt gereicht wurden; 1280 tritt das von Harcourt für 28 arme Studenten der Philosophie und freien Künste und 12 arme Theologen auf; 1304 endlich stiftet die Königin Johanna von Navarra, Gemahlin Philipps des Schönen, das Coll. von Navarra, mit 20 Freistellen für Studirende der Grammatik, 30 für Logiker und Philosophen und 20 für Theologen. Auch fernerhin wurden noch solche maisons des pauvres écoliers gegründet, doch wichen sie in der innern Einrichtung meistens nicht viel von den andern ab. Alle beherbergten im Durchschnitt zwischen 10—30 Freischüler, welche gleich den etwaigen Pensionären unter der Aufsicht eines Directors standen, damals schon, wie noch heute, Provisor, Proviseur geheißen. Dieser mußte den Doctorgrad und das Unterrichtsrecht von der Universität erworben haben, aber auch alle andern Lehrer am Coll. mußten Mitglieder jener Corporation sein. In diesen Coll. treten uns jedoch nicht nur Asyle, sittliche Bewahrungsorte entgegen, sondern sie stellen sich uns auch als Hülfsanstalten für die Facultäten dar; unter letzterem Gesichtspunct betrachtet stehen sie natürlich nicht selbständig da, denn sie ertheilen nur vorbereitenden Unterricht oder Nachhülfe in allen den allgemeinen Fächern, die der höhere Unterricht voraussetzt. — Außer diesen Coll., die aber nur in Paris häufig waren, leiteten die Universitäten in diesem Zeitabschnitt auch selbständige Mittelschulen, jedoch meist ohne Pensionate. Diese Anstalten machten sich allmählich in den Hauptsitzen der Universitäten sowie in andern größeren Städten unentbehrlich, weil die Bedürfnisse des Lebens und des Verkehrs Schulkenntnisse bei immer mehr Schichten der Nation forderten. Sie waren nichts anderes als kleinere Lateinschulen, in denen man nach dem Lateinlesen und Schreiben hauptsächlich Grammatik trieb und so viel möglich auf etwaige höhere Studien vorbereitete. Die rein klerikalen Anstalten, d. h. die bischöflichen Seminarien und die Klosterschulen, erfuhren in diesen Zeiten, wie es scheint, keine Veränderung. Ihrem ursprünglichen Zweck konnten sie freilich jetzt ausschließlicher nachstreben und der gedeihliche Aufschwung der Universitäten war Veranlassung genug zum Wetteifer.

Mit dem 14. Jahrh. kommt die Zeit, wo der Adel und der sich emporarbeitende Bürgerstand anfängt, Sinn für Bildung und geistige Interessen zu zeigen, die Zeit, wo die Geistlichkeit aus denjenigen Ständen, die früher durchaus nur Empfangende oder Unempfängliche zählten, weitere Mitstrebende, und zwar bald in Menge, hervorkommen sieht. Die Zahl der Lernenden mehrte sich beträchtlich im ganzen Lande und dem entsprechend die der Universitäten, so daß in diesem Zeitabschnitt nacheinander fol-

gende neue entstanden: Orléans, Cahors, Perpignan, Angers, Aix, Caen, Poitiers, Valence, Nantes, Bourges und Bordeaux, fast alle nach der Musteranstalt der Hauptstadt gebildet. Dieses Wachsthum der universität. Anstalten an Zahl, Einfluß und Ansehen erhielt nunmehr aufs neue wieder Vorschub durch das Königthum. Dieses erkannte in ihnen, besonders von Philipp dem Schönen an, die Bildner und Lenker der öffentlichen Meinung, zeichnete sie deshalb durch Beweise der Gunst aus und brachte sie auf seine Seite, ein kluges Verfahren und doppelt ergiebig im Jahrh. der großen päpstlichen Uneinigkeit, der Kirchenhändel, des sinkenden Ansehens der Kirche. Wie 4 Jahrh. vorher, zur Zeit der staatlichen Schwäche unter den letzten Karolingern, die französischen Bischöfe aller Schulanstalten sich annahmen und sie ausdehnten, so zieht jetzt seinerseits das Königthum, außerordentlich gehoben durch den Sieg über das Lehenswesen, großen Vortheil vom Verfall der päpstlichen Macht und des Episcopats, der den Schluß des Mittelalters kennzeichnet. Erst lockerte, dann löste es die verschiedenen Bande, welche die gelehrten Schulen noch an die päpstliche Auctorität knüpften, hierauf verringerte es den seitherigen priesterlichen Einfluß überhaupt, wenn es ihn nicht ganz beseitigte, und so sehen wir zuletzt vornehmlich seit Ludwig XI. (1461—1483) das ganze nicht klerikale, gelehrte Schulwesen Frankreichs unter die königliche Macht gestellt, der Kirche wenig, allermeist der Staatshoheit untergeben. Das einfachste Mittel aber, den Bischöfen auch fernerhin so viel als möglich jede Gelegenheit zur Einmischung abzuschneiden, schien, ihnen die Jurisdiction zu entziehen, welche ihnen seit Philipp August kraft des Universitätsprivilegiums über die gelehrten Schulanstalten zustand. Und das geschah schon durch Philipp von Valois (1328—1350) gegenüber der Universität von Paris. Zu dem großen Ansehen, in dem damals die gelehrten Schulen standen, hatte freilich jene Anstalt auch weitaus am meisten beigetragen, ja in dieser Periode verlebte sie ohne Zweifel ihre glänzendste Zeit, weil mit dem mehrhundertjährigen wissenschaftlichen Ruhm sich eine gewichtige politische Stellung verband. Zweimal nämlich trat sie aus den engen Schulwänden und dem winkeligen Straßengewirr des linken Seineufers auf die welthistorische Bühne hervor; auf den Ruf des Königs das einemal, um der Kirche aus dem unheilvollen Doppelpapstthum durch versöhnende Weisheit herauszuhelfen; von Patriotismus getrieben das andremal, um dem durch die englisch-französischen Kriege zerrütteten Vaterland wieder Frieden zu stiften. Und weil die Doctoren der Universität bei beiden Gängen ins praktische Leben und diplomatische Verhandeln den Takt nicht verloren und sich nicht überhoben, weil sie im Gegentheil dort mit maßvoller Weisheit und hier mit dem Beispiel des Gehorsams auftraten, so trugen beide Missionen nur zur Vergrößerung des Ruhmes ihrer Anstalt bei. Doch es zieht eine innere Angelegenheit dieser Universität in demselben Abschnitt unsre Aufmerksamkeit fast noch mehr auf sich. Daß in diesen zwei höchst aufgeregten Jahrh. das Lehren und Lernen nicht immer in gleichmäßiger Ruhe verlaufen konnte, daß vielmehr das freie Schülerleben durch die kirchlichen und nationalen Kämpfe vielfachen Verirrungen preisgegeben war, ist leicht zu begreifen. Um nun bei der großen Ungebundenheit der Schüler in Rücksicht auf den Schulbesuch nicht gehindert zu sein, verlegten die Lehrer der Universität allmählich ihren Unterricht dahin, wo sie immer auf eine bestimmte und fleißige Zuhörerschaft rechnen konnten, in die Studirsäle der Collegia. Dadurch wurden diese, die landsmännische Asyle und Nachhülfeschulen der Universität gewesen, nach und nach zu selbständigen Universitätsanstalten für vollständige gelehrte Schulbildung, also aus Nebenanstalten der Universität die Mittelpuncte wissenschaftlichen Strebens. Freilich erfolgte damit kein Fortschritt in der Entwicklung der Schulen, vielmehr betrat man dadurch eine irrthümliche Bahn. Das, was ganz zweckmäßiger Weise angefangen hatte sich zu trennen, nämlich Facultäts- und Gymnasialunterricht, führte man wieder mehr in einander über und um diesen Preis war gewiß der ruhige Fortbetrieb der Universitätsstudien zu theuer erkauft. Auch sonst entsprach die innere Entwicklung des Bildungswesens dem äußeren Gedei-

hen der Anstalten nicht, eher stand beides im umgekehrten Verhältnis zu einander. Zwar fehlt es nicht an Beweisen dafür, daß man oft mit Erfolg anfieng, Inhalt und Form der Lehrfächer von der herkömmlichen theologischen Auffassung zu befreien, die in alle und jede Wissenschaft eingedrungen war, und daß man eine selbständigere Behandlung der Humaniora gewinnen wollte; aber das sind leider nur die vereinzelten Versuche und die verhallenden Rufe eines Gerson und eines Clemengis, und man muß sagen: gerade wie die Theologie dieser Periode zu einer höchst unerquicklichen geist- und genußlosen Scholastik verdorben war, so gieng auch das Studium der Römer in Wortspaltereien und Spitzfindigkeiten auf und zeitigte in dem rohesten geschmacklosesten Stil nur höchst widerwärtige Früchte. Auch für die geistlichen Seminarien und Mönchsschulen hatte das sinkende Ansehen der Kirche, die Entsittlichung des Klerus und der verfallende Glaube keine anderen als schlimme Folgen; die nachwachsende Geistlichkeit misachtete die Wissenschaft und that demnach in ihren Parochieen nur noch selten etwas für das Unterrichtswesen. Eine Ausnahme findet für die bürgerliche Bevölkerung der größeren Städte des Landes statt, wo, wie schon bemerkt, einige Unterweisung in den Schulelementen durchaus Erfordernis wurde. Hier leitete im gedachten Zeitraum auch die Geistlichkeit petites écoles, d. h. kleine lateinische Schulen für die Parochie, also ähnliche Anstalten, wie die universitätischen Mittelschulen. Ueber die von Paris ist Näheres aus einem Reglement bekannt, das die Jahrszahl 1357 trägt. Daraus ist zu entnehmen, daß der grandchantre von Notre Dame die Parochialschulen der ganzen Stadt unter sich hatte, daß die Lehrer nur Knaben, die Lehrerinnen nur Mädchen unterrichten durften und daß die venia docendi bei ihm jedes Jahr aufs neue gegen Gebühr geholt werden mußte. Aus einer Hauptversammlung endlich, die Pariser Lehrer und Lehrerinnen im Jahr 1380 hielten (vielleicht die älteste Lehrerversammlung christlicher Zeitrechnung), ersieht man, daß es damals in der Hauptstadt der ersteren wenigstens 41 gab, darunter manche mit dem Grade eines bachelier oder maître ès arts, und der letzteren 22, im ganzen also wenigstens 63 Lehrer und Lehrerinnen für Parochialschulen in Paris.

III. **In der neueren Zeit.** Der Reformation gieng bekanntlich der Humanismus voraus, die lebendigere, mehr objective Erkenntnis der alten Civilisation, der griechischen Literatur und Philosophie. Wenn derselbe in Frankreich einen geringeren Einfluß ausgeübt, die Träger der geistigen Interessen weniger nachhaltig gefördert und besonders das gesammte Unt.wesen viel minder gehoben hat als in andern Ländern, so liegt der Grund davon nur darin, daß bei dem französischen Volke die Reformation nicht durchdrang. Schuf jener durch die Auffindung neuer Standpuncte auf dem Boden der Wissenschaft, durch die Erwerbung zuvor ungekannter schöner Provinzen im Reich des Geistes die Elemente einer intellectuellen Verjüngung, so sprach diese das unerschöpflich folgenreiche christliche Princip der Individualität wieder aus und pflanzte so die edelsten Keime neuer Lebenskräfte in Gemüth und Geist der Völker. Deshalb sieht man in Holland, im evangelischen Deutschland, und wo sonst die große Verbesserung der Kirche bleibenden Eingang fand und mit dem humanistischen Streben zusammentraf, die Renaissance auch ihre Weihe empfangen, das neue Geistesleben geadelt und gekräftigt. Fassen wir zuerst die Periode von der Reformation bis zum Sieg der Jesuiten in den Schulen (1685) ins Auge, so finden wir, daß dieses Princip des Selbersuchens, Selberdenkens und Selberglaubens auf Grund der heiligen Schrift im 16. Jahrh. auch in Frankreichs Geistesleben anfangs eingedrungen ist; daher unter Franz I. und seinen Söhnen bis 1572 so mancherlei Bestrebungen, um Gewissensfreiheit und reineren Glauben zu erringen, daher die vielen Versuche mit und in einem neuen Glauben zu schönerer Entwicklung der Wissenschaften zu gelangen. Jedoch vergebens: die starre Macht des Romanismus, allem selbständigen Geistesleben durchaus feind, siegte wie im Staat so in der Kirche und in der Schule. In den Ländern der Reformation bringt das 16. Jahrh. das frischeste Treiben

im hohen und niederen Unt., in Frankreich dagegen beschränkt sich der ganze Einfluß des Humanismus auf das Unt.wesen dahin, daß man vom allerstarrsten Silbendienst in Grammatik und Auctoren einiges aufgab, im übrigen trat man fast ebenso bildungslos wie zuletzt und ebenso beharrlich wie zuvor die alten Geleise breiter und breiter. Nachgerade wurde jegliche freiere selbständige Bewegung in der Wissenschaft angefeindet, und daher trat man den Gegnern der scholastischen Philosophie und der päpstlichen Traditionen mit demselben Haß entgegen wie denen, welche eingewurzelte Schäden im Unt.wesen angriffen; kurz Geistesfreiheit und wahrhafter Humanismus kamen weder beim Klerus noch in den Universitäten auf; dafür aber kamen und siegten die Jesuiten und nun mußte, wer durch die Reformation nicht hatte gehoben werden können, durch ihre heftigsten Gegner sich weisen und meistern lassen. Weil jedoch auch durch sie im Unt.wesen keine große innerliche Verbesserung geschaffen, weil die Principien der mittelalterlichen Scholastik in der Schule herrschend erhalten wurden, so kam es, daß Frankreich vom 16. Jahrh. an, obschon politisch Deutschland gegenüber sich erhebend, in den eigentlichen Geisteswissenschaften und damit auch im Unt.wesen, im Vergleich mit dem genannten Lande, zurückgeblieben ist.

Hauptsächlich die Universität von Paris erscheint in dieser Zeit im ungünstigsten Lichte. Franz I. hatte im J. 1529 in Paris, aber außerhalb der Universität, das Collége de France gestiftet, eine Staatsanstalt für humanistischen Unt., weil er mit den philologischen und philosophischen Leistungen der pedantischen Pariser Professoren sich nicht begnügen konnte. Es glückt ihm, mehrere treffliche Gelehrte im In- und Ausland für die neuen Lehrstellen zu gewinnen. Die Universität fürchtet jedoch diese Concurrenz und den freieren wissenschaftlichen Sinn der dortigen Professoren und bewirkt, daß das Parlament im J. 1533 les liseurs du roi, d. h. die Professoren des Collége de France wegen Ketzerei verhört: sie hatten nämlich in ihren Vorträgen, zu denen jedermann Zutritt hatte, die heilige Schrift in die französische Sprache übersetzt und gedolmetscht. Bald geht sie noch weiter; sie macht sich zur Genossin der Glaubensgerichte, stößt ihre freisinnigeren Mitglieder von sich, setzt sich für Censur der Theaterstücke und der Bücher in Thätigkeit, und thut, was sie immer vermag, um von den Bildungsstätten der Jugend alle jene Lehrer fern zu halten, in denen man etwas vom wahren Humanismus verspürt, desgleichen alle Bücher mal sentant de la foi, d. h. besonders die heilige Schrift. Da sie selber aber nicht das Mindeste zur Hebung des wissenschaftlichen Sinnes unter den Schülern erreicht, so geht die Pariser Universitätsjugend, die ohnedies stets genußsüchtig sich gezeigt, nun jedes edleren Strebens verlustig und verfällt in Ausschreitungen und verbrecherische Excesse, wie sie zuvor auch in der verschrieensten Zeit nie erhört worden waren. Seinen Höhepunct erreichte das in den Jahren 1548—1558. Weder Prévôt und Parlament richteten etwas aus, noch auch der Rector und die Principale. Da letztere gestehen, daß sie nicht mehr über die jungen Leute Herr werden, so legt sich zuletzt die königliche Macht mit ihren Soldaten ins Mittel, ein unwidersprechliches Zeugnis dafür, daß die Université in der Feindschaft gegen das neue Geistesleben sich selbst bekämpft, daß ihre Lebenskraft im Abnehmen begriffen sei und daß sie sowohl äußerlich als innerlich Rückschritte gemacht. Nachdem jedoch einmal dieser Stand der Dinge eingetreten war, so konnte es dem mehr und mehr wachsenden Königthum nicht schwer werden, dem kleinen pädagogischen Staat die äußere Selbständigkeit noch mehr zu schmälern. Das geschah, und in Folge dieses Strebens machte man nicht nur in Bälde aus dem Rector der vorher unabhängigen Corporation eine Art Vollmachtträger und Beamten des Königs, sondern man sah von jetzt an auch die Leitung der übrigen Universitäten und des gesammten öffentlichen Unt.wesens als eine Sache der Staatsregierung an. — Als sodann unter der Regierung Heinrichs IV. die Selbstverwaltung der Paris. Univ. noch weiter erschlaffte, ließ man sich von der Staatsregierung von neuem unter die Arme greifen, und auf diesem Wege verwandelte sich seit 1600 der Rector vollends ganz in einen

Beamten des Königs und sein ganzes Verwaltungsgebiet kam unter ein königliches Reglement. Dasselbe hob zwar etliche schlimme Misbräuche auf, regelte aber im ganzen nur äußerliche Verhältnisse und war nicht im Stande ein neues inneres Leben zu pflanzen. In der Reihe der äußerlichen Mittel erscheint unter andern 1629 jenes Privilegium, das den Univ. ausschließlich das Recht verlieh, auf die akademischen Grade vorzubereiten, so daß niemand zu einer Staatsprüfung zugelassen werden konnte, der nicht durch ein Studienzeugnis darthat, daß er wenigstens 3 Jahre Unt. an einer Univ. empfangen habe. — Zum Glück für das franz. Staatsschulwesen, denn als solches läßt sich die Gesammtheit der Universitäten sammt den Coll. und Mittelschulen des Landes jetzt ansehen, waren aber seit 1564 durch die Jesuitenschulen sehr gewichtige Concurrenten im Lehr- und Erziehungsfach aufgetreten, und der Eifersucht der Staatsanstalten gegen jene außerhalb der Universitäten stehende ist es wohl vornehmlich beizumessen, wenn sie selber nun auch wieder zu einigen Fortschritten gelangen. Von 1594—1603 mußte der Orden zwar das Land räumen und erst 1618 durfte er wieder zu unterrichten anfangen; aber schon 1643 sahen sich die Väter wieder sosehr in Gunst, daß sie von neuem um den Mitgenuß des Universitätenprivilegiums von 1629 sich bewerben konnten. Die Universitäten wehrten sich zwar noch einige Jahrzehnte, aber hundert Jahre nach seinem ersten pädagogischen Auftreten in Paris, im Coll. Clermont, (das heutige Coll. Louis le grand) sah sich der gewandte Orden, nachdem L. XIV. die jesuitischen Anstalten unter seinen Schutz genommen und ihnen auch die gewünschten Privilegien zuerkannt hatte, nicht bloß in der Hauptstadt, sondern in der größeren Hälfte des Reichs als Herrn des Unterrichts (vgl. auch d. Art. Benedictiner Bd. I, 541 ff.). Die Fortschritte aber, welche die Laienschulen durch die jesuitischen machten, sind nicht zu verkennen: die Lehrer werden eifriger, befleißen sich ansprechenderer Methoden, und wecken mehr Sinn für wissenschaftliche Bildung; ebenso wird der Kreis der Unt.fächer erweitert und auch mehr Rücksicht auf die Ansprüche des Lebens genommen. Gleichwohl konnte diese Einwirkung keine nachhaltige Verbesserung zur Folge haben, und auch nur selten wahrhafte Geistesbildung erzeugen. Denn trotz allem klugen Nachgeben und Gewähren wurde doch das Element der Freiheit, das Recht der Individualität, im Princip nicht zugegeben, trotz geläufigem Lateinischreden kein wahrhafter Humanismus gepflegt, sondern nur die mittelalterliche scholastische Denk- und Anschauungsweise; desgleichen wurde keine Belebung des religiösen Gefühls versucht, weil man eigentlich weniger Eifer für die Religion, als gegen die Akatholiken bezweckte. — Die geistlichen Seminarien giengen während dieser Periode auf den alten Bahnen in der alten Weise fort, bis gegen die Mitte des 17. Jahrh. die Professoren des Jesuitenordens auch hier die Leitung an sich zogen. Von größerem Eifer der Geistlichen überhaupt für den Jugendunt. in den ländlichen Gemeinden kann nichts berichtet werden, doch finden rühmliche Ausnahmen statt, sowie auch zu lesen ist, daß manche ihrer Elementarschulen über die Elemente des Lesens und Schreibens hinausgehen, sich aber von den stets eifersüchtigen Universitäten zurückweisen lassen müßen. — An den Parochialschulen in den Städten ist keine Veränderung vorgegangen, außer der, daß seit 1613 die Oratorier in ihnen thätig sind und hier wie auch sonst in den klerikalen Anstalten durch stillen Berufseifer und gottesfürchtige Gesinnung Gutes wirken. Zu eigenen öffentlichen Schulen brachten es die Protestanten trotz ihrer Bemühungen nur selten, woher es kam, daß zu den écoles buissonnières (heimliche od. Heckenschulen) Zuflucht genommen wurde, so oft die katholische Parochialbehörde die Erlaubnis zum Schulehalten nicht ertheilte. — Mit dem Schluß des 17. Jahrh. kommt endlich die Zeit, in der das französische Schulwesen, d. h. das öffentliche, allmählich die Scholastik überwindet. Da durch die Erzieh.- und Unt.grundsätze der Jesuiten das innerste Wesen des mittelalterlichen Unt. nicht verändert, sondern nur durch ansprechendere Handhabung und einladenderes Gewand neu belebt worden war, so dauerte er in den Universitäten

und Coll. fort, bis endlich die Philosophie von Descartes den mittelalterlichen Todten begräbt. In Deutschland ist man die Scholastik durch das Eindringen in die lateinische und griechische Cultur und durch die Grundsätze der Reformation losgeworden, in F. überwindet man sie durch die mathematischen Grundzüge und Operationen einer Philosophie. Descartes gab durch die Einfachheit seiner Logik, durch die augenfällige Gliederung, die Uebersichtlichkeit und die Klarheit der Anschauung, die sein System so vortheilhaft auszeichnen, dem französischen Geist treffliche Mittel an die Hand, um sich endlich frei zu machen, von den willkürlichen Traditionen und äußerlichen Regeln zu den Objecten selber vorzudringen, die leblosen Abstractionen zu verlassen und zum Verständnis der Gegenstände selber zu gelangen. Den Weg in die Schulen fand diese Philosophie durch die Petites Ecoles von Portroyal. Wenn aber eine einfache Privatbildungsanstalt das vermocht und solch großen Einfluß auf das gesammte französische Jugendbildungswesen ausgeübt hat, so müßen jedenfalls neben den neuen philosophischen auch noch besonders zeitgemäße und ausgezeichnete Bildungsprincipien zur Anwendung gekommen sein. Auf dem Gebiet der Erziehung sehen wir in der That in den Petites Ecoles von Portroyal manch wohlthätigen Gegensatz zu denen der Jesuitenanstalten: herzliche Liebe zur Jugend, selbstlose Hingebung für die Interessen der Schule und der Menschheit; in Sachen des Unterrichts aber halten sie fest am formalen Princip, d. h. sie entdecken den franz. Schulmännern alle die Hauptstücke einer naturgemäßen, einfachen und rationellen Methode, verfassen werthvolle Schulbücher in diesem Sinne und stellen in ihrer Praxis selbst ein Muster des bildenden Unt. auf. Von den Schulfächern, die durch sie besonders gefördert wurden, ist zu nennen: der Muttersprachunt., der vor ihnen in den humanistischen Schulen nicht gekannt war, die Logik und das Griechische; überall dieselbe einfache Auffassung und klare Darstellung, ganz das, was in der eigensten Organisation des franz. Geistes als Bedürfnis und als Vermögen zu liegen scheint. Die Petites Ecoles dauerten verhältnismäßig kurze Zeit, aber ihr großer Einfluß auf die Schulen setzte sich ziemlich lange durch ihre Lehrbücher fort. Von allen Schulmännern Frankreichs aber ist Rollin, 1661 bis 1741, der berühmte Rector der Pariser Univ. derjenige, der am glücklichsten in den Fußtapfen der Männer von Portroyal gegangen ist. Seine Leistungen für die Humaniora, besonders auch für den Unt. in der Geschichte, den er eigentlich zuerst in die Coll. brachte, und besonders sein Traité des études stempeln ihn zum größten Pädagogen, den Frankreich in den letzten Jahrh. hatte. Leider wurde nachher in seinem Sinn nicht weiter gewirkt, so wie besonders auch die erziehlichen Grundsätze der Portroyalisten nicht ferner beachtet und fortentwickelt wurden. Ueberhaupt trug, was freilich in der Natur der Sache liegt, das System des Descartes dem franz. Unt.wesen bei weitem nicht die Früchte, welche wir in Deutschland aus den Principien der Reformation entstehen sahen, sondern es beschränkt sich der Fortschritt, den die Pädagogik durch Descartes und die Petites Ecoles von Portroyal in Frankreich thatsächlich erfährt, auf den Gewinn trefflicher formaler Methoden. Die Scholastik schwindet, der Humanismus jedoch stellt sich nicht ein: die Jesuiten wollten und konnten ihn nicht bringen, da sie dem Individuum Freiheit und selbständige Entwicklung nicht gestatten; in Portroyal war er zwar anerkannter Herr, aber den Weg von den Privatschulen in die des Staates fand nur die oben beschriebene Methode, nicht der Humanismus. Auch von anderer Seite her wurden die Fortschritte erschwert. Was seit L. XIV. in allen Gebieten des Staatslebens sich geltend machte, das Reglementiren bis ins kleinste, das Aufsaugen aller kleinen Selbständigkeiten durch die obersten Regierungsorgane, das zeigte sich auch im Gebiet der Erziehung und des Unt., man hemmte die Einzelentfaltung in der lehramtlichen Thätigkeit und machte Erzieher und Lehrer immer unselbständiger. Das verringerte natürlich die lebendige Theilnahme und den Eifer um das Gelingen; die Talente blieben mehr und mehr dem Lehrerstande fern und die Schulen geriethen allmählich in das oberflächlichste mechanisirende Treiben. Die

Regierung sah diese Uebelstände des öffentlichen Unt. wohl ein, kam aber nicht so weit, Abhülfe zu schaffen. Doch wurde in der ersten Hälfte und besonders gegen die Mitte des 18. Jahrh. unter den Coll. mehr Zusammenhang hergestellt, ein allgemeiner Studienplan entworfen, neue Lehrfächer eingeführt und auch die wissenschaftliche Bildung der Lehrer gehoben. Die Centralisation des Unt.wesens in Paris, d. h. die amtliche, nahm jetzt und auf diesem Wege ihren Anfang, die Präponderanz der Pariser Universität und ihre maßgebende Wirksamkeit bestand allerdings schon seit Hunderten von Jahren. Aber die allerklügste Centralisation kann doch nur äußerlich wirken: daher bleiben die Zustände in den Schulen und Erziehungshäusern gleich unerquicklich, daher die Leblosigkeit und Schwäche, Verkehrheit oder Wirkungslosigkeit der Pädagogik, gegen die Rousseau so treffend eifert, und die mittelbar zur Katastrophe von 1789 wesentlich beigetragen, insofern sie in die Familien und die Gesellschaft überwiegend nur äußerlich geschulte, geistig abgestorbene und in Ansehung der Religion mindestens indifferente junge Leute geliefert hat. Die Bestrebungen der großen Revolution konnten natürlich von der Pädagogik und dem gesammten Schulwesen nicht Umgang nehmen. Zunächst beabsichtigte man eine Reformation, indem man die Grundsätze von 1789 in alle Unt.anstalten hineinpflanzen wollte. Ein Schulplan um den andern, eine Organisation des öffentlichen Erzieh.- und Unt.wesens nach der andern tritt zu Tage; Talleyrand läßt 1791 das ganze öffentliche Schulwesen durch die Constituirende ausschließlich dem Staat überantworten, gewährt jedem das Recht auf Unt., so wie er auch bei jedem die Erlaubnis des Lehrens oder der Gründung von Unt.anstalten nicht von irgend einer Willkür, sondern lediglich von der Beobachtung der allgemeinen Staatsregulative über das Unt.wesen abhängig macht. In den Primar-, Secundar- und Departementalschulen, die er entwirft, soll aber nur allgemeine Bildung angestrebt werden. Das Jahr darauf bot der Philosoph Condorcet, unter der Herrschaft der Legislativen, einen neuen Entwurf, weil der vorige nicht zur Ausführung gekommen war, und in ihm geschieht durch Bürgerschulen und eine Art Realgymnasium ein bedeutender Schritt in den Realismus hinein; denn Mathematik und Naturwissenschaften treten in erster Linie auf und mit einer oberflächlichen Kenntnis des Lateins zum Exponiren glaubt man genug erreicht. Auf diesem abschüssigen Wege bewegten sich auch die verschiedenen Systeme des Nationalconvents weiter; keines zwar trat ins Leben, aber jedes trug dazu bei, den seitherigen Bestand der Schulanstalten und der pädagogischen Erkenntnis immer tiefer zu erschüttern. Zuletzt strebte man, über alles Reformiren hinweg, zur völligen Zerstörung des Alten. Der Convent hob in der That 1792 alle Coll. und alle Facultäten auf und beschloß den Einzug ihres Vermögens. Im Namen der Freiheit vernichtete man also sämmtliche Bildungsanstalten mit all ihren corporativen Rechten und ihren Gütern und sprach dann über den zertrümmerten Bau des öffentlichen Unterrichts hin die Freiheit des Unt. aus für jeden Citoyen, der nach den vom Convent genehmigten Schulbüchern Unt. ertheilen wollte. Der Fall des Monopols that jedoch keine Wunder; es entstanden nur wenig Privatschulen, solche mit höheren Unt.zielen gar keine. Um jedoch das Unt.wesen im großen und kleinen nicht länger verödet liegen zu lassen, legte zuletzt der Convent selber Hand ans Werk, und gründete neue Bildungsanstalten. Er that nicht selten einen glücklichen Griff, aber vor lauter Reorganisationen und endlosen Anfechtungen des eben erst Beginnenden kam nur selten Befriedigung durch und Vertrauen in seine Schöpfungen. Zuerst 1794 wurde die Ecole centrale geschaffen, später und noch heute Ecole polytechnique genannt, eine realistische Hochschule für Ausbildung von Militär-Ingenieuren; der berühmte Monge war ihre Zierde und schuf hier die Géométrie descriptive. Im folgenden J. begann die Ecole normale, ebenfalls in Paris, ein Seminar zur Ausbildung von Gymnasiallehrern; doch schon nach einem Vierteljahr wurde sie wieder aufgegeben. Um dieselbe Zeit sollte auch für die begrabenen Coll. Ersatz geschaffen werden. Man decretirte daher für die Republik 100 Centralschu-

len, eine Art Misbildung von Realgymnasien, die auch wirklich nicht geriethen; die Vorträge der Professoren waren zu hoch, die Schulzucht mangelte gänzlich und die Einrichtungen entsprachen den Bedürfnissen im allgemeinen zu wenig. Im October 1795 erschien ein allgemeines Landesschulgesetz; aber es blieb ein todter Buchstabe und alle Organisationen ließen rathlos, solange die politischen Verhältnisse nicht wieder in ein festes Geleise gebracht waren. Kaum war jedoch dies durch die Directorialregierung geschehen, so wurden da und dort im Lande Privatschulen eröffnet, um ungestört von staatlicher Reglementirung das Bildungsgeschäft an der städtischen Jugend wieder aufzunehmen; natürlich vorherrschend nach den Grundsätzen der Zeit vor 1789, doch auch mit Zugeständnissen an den immer unabweislicher gewordenen Realismus. An diese Zeichen der Umkehr knüpfte das Consulat seit 1800 wieder Staatsschöpfungen an, so z. B. 4 große Coll. in Paris, Versailles, Fontainebleau, St. Germain und in Compiègne ein Realgymnasium, in dessen Organisation man wohl zum erstenmal das System der Bifurcation durchgeführt sieht. Vom J. 1802 an drängt man das alte Revolutionsschulsystem immer erfolgreicher weg, die Schule wird wieder an die Kirche gebaut, feste Grundpfeiler suchen wieder das gesammte Erzieh.- und Unt.wesen zu stützen, nachdem es 10 schreckliche Jahre lang dem Zerstörungswerk der Unwissenheit, Roheit und Gottlosigkeit preisgegeben war. Die gebieterischen Bedürfnisse des Lebens nöthigten Familie, Gemeinde und Staatsregierung zum thatkräftigsten Zusammengehen: 1803 wurde die medicinische, 1804 die juristische Facultät wieder hergestellt, ebenso die Ecoles de pharmacie geschaffen. Statt der früheren Coll. bekam man nun die Lycées, die sich besonders durch ihre Berücksichtigung der Mathematik und Physik bemerkbar machten; für Schulzucht, Schulinspection, Unt.-programme wurde in ihnen mit Erfolg gearbeitet, und 1805 waren schon wieder 30 Lycées und 250 Colléges communaux in Thätigkeit. Aber nun hob die Regierung auch wieder die fast absolute Unterichtsfreiheit auf, und nahm das gesammte Schulwesen unter ihre strengste Aufsicht. Hierauf wurden die Beziehungen zu den bischöflichen Seminarien geordnet, überhaupt alle Elemente des nationalen Schul- und Erziehungswesens studirt, um sie in einer neuen großartigen Organisation zu vereinigen (vgl. d. Art. Errichtung von Schulen, Bd. II, 217 und d. Art. Belgien, Bd. I, 494.).

Der Kaiser hob nämlich die alten provincialen Anstalten auf und vereinigte die zuvor unter sich nicht verbundenen einzelnen Lehrkörper des ganzen Landes in einer einzigen Unterrichtscorporation, in der Université de France, 17. März 1808. Er faßte in diesen einen gewaltig großen Rahmen das gesammte öffentliche Schulwesen, also alle Bildungsanstalten von den Primarschulen an aufwärts bis zur Ecole normale und den Facultäten, sammt allen Instituten und Pensionaten, und neben den Lehrern noch die Oekonomen und alle Beamten, die für das Unt.wesen angestellt sind. Es befanden sich demgemäß nur die großen und kleinen bischöflichen Seminarien außerhalb der Univ. Ihren besondersten Charakter erhielt jedoch diese Schöpfung Napoleons dadurch, daß er ihr allein wieder das Unterrichtsrecht als Monopol zuschied, also jedermann zwang, den Unterricht der Université anzunehmen. Durch diesen Sieg der Staatsgewalt über die theuersten Menschenrechte wurde aber die Univ. nicht bloß Repräsentantin des Staates, sondern das ganze Erziehungs- und Unt.-wesen Staatseigenthum. Natürlich wurde ihr möglichst wenig Autonomie gelassen, und ihre ganze Gliederung so geordnet, um jegliche Selbständigkeit oder individuelle Regung fast unmöglich zu machen. Zu dem Ende wurde das ganze Unt.wesen in das Netz einer trefflich zusammengreifenden Administration geschoben und alles und jedes, Schulbücher und Methoden, Personalangelegenheiten und Organisationen, einer bureaukratischen Centralleitung in Paris, dem Grandmaître und dem Conseil de l'Université de France übergeben. Die Univ. war demnach ganz und gar ein Werkzeug in der Hand der Regierung; Unterrichtsfreiheit aber besaß sie

nicht, sondern nur ein Monopol. Unter solchen Umständen war sie freilich im Stande, „die pädagogischen Traditionen treu zu bewahren" und eine großartige Einheit des Unt., eine Regelmäßigkeit der Schuleinrichtungen zu erzielen, von der man in der Geschichte der Pädagogik sonst kein Beispiel kennt. Aber eben diese Einheit führte zum Mechanisiren, zur geistlosen Gleichförmigkeit; weil nur die offizielle Methode herrschen konnte, verharrte man beim Alten und wurde stabil auf einem Gebiete, dessen Losungswort Entwicklung ist! Neben diesem unberechenbaren Nachtheil erwäge man die Gefahr und Widersinnigkeit, die darin lag, das Bildungsgeschäft in der Provinz von dem der glänzenden und hochcivilisirten Hauptstadt abhängig zu machen, die Lycées und Colléges in der Bretagne und Vendée z. B. nach denen von Paris zu formen! So war das Ganze zwar ein scharfsinnig ausgedachter Mechanismus, der aber eine gesunde Organisation nach den Principien einer humanen Pädagogik nicht im entferntesten zu ersetzen vermochte. Die Université de France war, so ist oben gesagt worden, ein Werkzeug in der Hand der Regierung; jedes Instrument aber erfordert zur tüchtigen Handhabung einen Meister. So lange Napoleon herrschte, war sie jeder Zeit dienstbar und gefügig; kaum war sie jedoch in den Händen der Bourbonen, so wußte sie zu widerstreben. Sie machte ihren kräftig entwickelten Corporationsgeist geltend, entwickelte sich gegenüber dem blind rückwärtsdrängenden Episkopat zum Kämpen für Geistes- und Gewissensfreiheit, ja wuchs endlich zum Widersacher der Regierung heran. Dieses Ergebnis hatte die letztere schon frühe geahnt; daher ihre Absicht, die eine Université wieder in 17 provincielle, wie vor 1789, aufzulösen; daher ihr Vorgehen gegen die Ecole normale, diesen Brennpunct freierer Geistesentwicklung für die ganze Univ. Weil jedoch all ihre Schritte nur zum Vortheil jener Schulen ausfallen sollten, welche die immer maßloser auftretende Geistlichkeit trotz des Monopols der Universität zu gründen angefangen, weil durch sie für die Freiheit auf dem pädagog. Felde keinerlei Gewinn zu erwarten stand, so trat man von den meisten Seiten mit Entschiedenheit gegen deren Ausführung auf; und so groß auch der berechtigte Haß gegen die drückende Herrschaft der Univ. war, so war doch das Mistrauen gegen die Regierung und das mit ihr eng verbundene Episkopat noch viel größer. Nichtsdestoweniger ließ jene es auch fernerhin nicht an Versuchen fehlen, sich die Auctorität im Unt.wesen zu verschaffen. Durch eine Ordonnanz vom 15. Aug. 1815 nahm man der Univ. das Haupt weg, den Grandmaitre und den Oberstudienrath, und übertrug die Befugnisse und Obliegenheiten beider einer königlichen Unterrichtscommission, anfangs aus 5, später aus 7 Mitgliedern bestehend. Weil aber das ganze öffentliche Erziehungs- und Unt.wesen dem Ministerium des Innern zugetheilt blieb und zwar so äußerlich, daß dieses in keinerlei Weise einen nachhaltigen Einfluß auf dasselbe sich verschaffen konnte, so wurde die Unt.commission, oder vielmehr jedes einzelne Mitglied derselben in der ihm zugewiesenen Abtheilung unumschränkter Chef. Natürlich hatten bei dieser ungemessenen Selbständigkeit die offenbarsten Parteibestrebungen Raum, und der Despotismus der einzelnen Oberstudienräthe ward größer und gehaßter als je zuvor der des ganzen Conseil unter der napoleonischen Regierung. Im Nov. 1820 wandelte man deshalb die königliche Commission wieder in einen conseil royal de l'instruction publique um, dessen Präsidenten wieder das Nominationsrecht zufiel, machte letzteren zwei Jahre darauf aufs neue zum Grandmaitre de l'Université und durch die Ordonnanz vom 26. Aug. 1824 zugleich zum Minister des öffentlichen Unterrichts und der geistlichen Angelegenheiten. Aber alle diese raschen Veränderungen, die zudem ohne mancherlei nachtheilige Schwankungen durchs ganze weite Schulgebiet nicht gedacht werden können, halfen einem Hauptübelstand nicht ab: dem nicht selten gewaltthätigen oder parteiischen Verfahren, der ungemessenen Selbständigkeit und sozusagen Unverantwortlichkeit jedes einzelnen Oberstudienraths in seinem Amtskreis. Das Verdienst, diesem Uebelstand zuerst entschieden begegnet zu sein, gebührt dem Unterrichtsminister Va-

tismenil, der im März 1829 der herrenlosen Oberstudienbehörde ein Haupt verlieh, indem er die Räthe sich unterordnete und ihren Beschlüssen erst durch seine Gutheißung Geltung zuerkannte. Um eben diese Zeit wurden auch Aenderungen finanzieller Natur in Aussicht genommen. Die Univ. hatte zur Zeit ihrer Stiftung ein eigenes Vermögen erhalten und seither ihr eigenes Budget geführt. Das sollte nun anders werden. Schon im Aug. 1827 verlangte die Oberrechnungskammer und ihr nach bald auch die Regierung, Vermögensverwaltung und Budget der Univ. solle gleich dem der andern öffentlichen Dienste behandelt, also mit dem Staatsbudget vereinigt und ihre Positionen der Einsicht und Genehmigung der Kammern unterbreitet werden. Durch den Sturz der Bourbonen verzögerte sich zwar die Ausführung dieser Maßregel noch um einige Jahre, aber von 1835 an trat sie doch ins Leben: eine höchst folgenreiche Aenderung und einer der wesentlichsten Schritte, um die Univ. de France aus ihrer ganz aparten Stellung herauszuschaffen. Doch brauchte es noch einiger andern, um diesen Staat im Staate aufzulösen; noch besaß ja die Univ. das Unterrichtsmonopol, wohl das gehässigste, das es geben kann, und das auch unter Louis Philipp nicht minder schroff zur Geltung gebracht wurde. Die Charte zwar versprach ein Unterrichtsgesetz und auch ein Gesetz über Unterrichtsfreiheit, aber diese Paragraphen giengen nur theilweise in Erfüllung. Was den ersteren betrifft, so gab Guizot schon den 18. Juni 1833 das Gesetz über den Primärunterricht, ein Werk, dem er sich mit ausgezeichnetem Eifer gewidmet, durch das er sich als Pädagogen und als Wohlthäter des Volkes erwies, und wodurch der Unterrichtsfreiheit wenigstens auf primärem Gebiete ein genügender Spielraum eröffnet wurde. Ueber das mittlere Schulwesen wollte jedoch die verheißene Sonne noch immer nicht aufgehen, was von dem Klerus um so schwerer empfunden ward, weil, begünstigt von dem raschen Wechsel der Unterrichtsministerien, die Macht des Oberstudienraths wieder sehr zunahm. Die dreißiger Jahre hindurch ließ sich zwar die Geistlichkeit diese Herrschaft ziemlich ruhig gefallen; sie lebte ihrem seelsorgerlichen Berufe und ihren Seminarien, wünschte aber doch fort und fort Unterrichtsfreiheit, entgegen dem Streben der sogenannten Liberalen, welche sich vor dem Einfluß geistlicher Schulen und geistlicher Pädagogik fürchteten und in der Univ. den Hort der Gewissensfreiheit schützen wollten. Als jedoch diese beiden Richtungen schärfer aneinandergeriethen, die Anfeindungen gewisser wissenschaftlichen und kirchlichen Richtungen durch den Oberstudienrath und die Univ. lautere Klagen hervorriefen, trat der Klerus, besonders seit 1842, nachhaltiger und allgemeiner gegen den Oberstudienrath auf, dessen Competenz er bestritt, und gegen die Univ., deren Monopol er durchaus zerstört wissen wollte. Damit begann nun die bekannte Agitation des Episkopats für Unterrichtsfreiheit. Hinter den Bischöfen arbeiteten freilich die Jesuiten; Fanatismus und Maßlosigkeiten aller Art traten im geistlichen Lager hervor und zeigten deutlich den Kern und die eigentliche Richtung der ganzen Bewegung. In der Univ. bekämpft man die neue Ordnung der Dinge, alle liberalen Tendenzen, der römische Katholicismus will wieder die geistliche Herrschaft über die Nation. Man begehrt Unterrichtsfreiheit nicht der allgemeinen Freiheit wegen, sondern weil man hofft, Herr der gesammten Jugend- und Volkserziehung werden und die Nation allein leiten zu können. Daher läßt man in seiner Kritik an den Leistungen der Univ. auch gar nichts gutes mehr; letztere sei voller Unglauben und sittlicher Lauheit, alle Gewissenlosigkeit des gegenwärtigen Geschlechts und die ganze Krankheit des Materialismus habe man ihr zu verdanken. Das beweisen der Unterricht, die Schulbücher, das öffentliche und private Leben der Lehrer sowie auch ihre Schriften. Die Philosophie der Univ. aber bilde die unsichtbare Grundlage dieser Uebelstände, sie müße also gänzlich verworfen und durch die katholische ersetzt werden, welche das Princip der freien Forschung nicht anerkenne, sondern unter die Auctorität Roms sich stelle, sintemal die Kirche die Wahrheit nicht erst suche, da sie solche ja schon habe. Also von neuem die Scholastik des Mittelalters! Weil nun diese Kämpfe nimmer ruhten, und weil die

römischen Ultras in ihren Debatten sogar mit der fast absoluten Unterrichtsfreiheit sich nicht zufrieden geben wollten, entstand 1845 eine große Aufregung des öffentlichen Geistes, und sie legte sich nicht eher wieder, als bis Papst Gregor XVI. in eben diesem Jahr für Frankreich die Aufhebung der Jesuiten als französischer Congregation verfügte. Nunmehr wurden auch die Forderungen der Bischöfe wieder gemäßigter. Der Unterrichtsminister Salvandy, wohl einer der thätigsten und verdienstreichsten, ein Mann voll pädagogischer Einsicht, achtete es somit für weise und gerecht, seitens der Regierung ebenfalls versöhnliche Maßregeln zu ergreifen und gegründeten Uebelständen abzuhelfen. Demgemäß reorganisirte er im Dec. 1845 den Oberstudienrath in der Weise, daß neben den lebenslänglichen Räthen, die durch die Bourbonen geschaffen worden waren, wieder zeitweilig ernannte zu sitzen kamen und so im Collegium verschiedene Vorschläge und auch auswärtige Stimmen vernommen werden konnten. Er wollte außerdem der Univ. ein Segen auch noch dadurch werden, daß er den einzelnen Aemtern innerhalb derselben und den Lehrern zu selbständigerer Stellung und freierer Bewegung verholfen hätte. Aber aus Furcht vor der römisch gesinnten Geistlichkeit wollten sogar die Liberalen nichts von weiterer Freiheit oder Unterrichtsfreiheit vernehmen, lieber noch mehr Zwang zur Einförmigkeit, lieber noch mehr Mechanismus und Despotismus der alten Univ. Doch die Geistlichkeit, verstärkt durch die katholische Laienpartei, regte die Fragen immer aufs neue an; sie konnte das Monopol nicht länger in den Händen der Gegnerin wissen, die gerade damals auch ihre Finanzen in schönster Blüte sah. Dies rief Salvandys Aprilentwurf von 1847 hervor. Er räumt darin der Geistlichkeit für den Secundarunt. dieselben Befugnisse ein, wie für den Primarunt. schon früher geschehen, also vornehmlich Inspection und Leitung des Religionsunt. und Vertretung in allen berathenden Unt.behörden. Er bildet einen neuen Oberstudienrath, nämlich eine über allen Parteien stehende oberste Unterrichtsbehörde, in der die Univ. nicht mehr ausschließlich vertreten ist, sondern neben ihr die Staatsregierung, die Bischöfe, die evangelischen Consistorien, das israelitische und die Privatanstalten, also einen Conseil supérieur de l'instruction publique, und nicht mehr de l'Université. Die Jesuiten werden ausgeschlossen; von den Inhabern und Lehrern der Privatanstalten verlangt er weder Sittlichkeits- noch Fähigkeitszeugnis, sondern einzig die wissenschaftl. Grade. Das certificat d'études aber erläßt er nicht, denn er will durch dieses Studienzeugnis zu regelmäßigen Studien in geordneten Anstalten nöthigen, so wie er überhaupt die Freiheit, nicht den Verfall des öffentlichen Unterrichts bezweckt. Den geistlichen Seminarien gestattet er Laienunterricht und nach Erfüllung der Gradbedingungen für die beiden Oberclassen auch die Zulassung ihrer Schüler zur Baccalaureatsprüfung, wenn nämlich dem Ministerium von all den Seminarien, die sich dem Gesetz anschließen wollen, der Controle wegen die jährlichen Schülerverzeichnisse zugesandt werden. Aus dem ganzen Entwurf geht unzweideutig hervor, wie die alte Univ. allmählich aus ihrem starren Bann, aus ihrer unhaltbaren, weil ungerechten Stellung in eine natürlichere, freiere, gerechtere gebracht werden sollte, und daß der Minister eine geordnete Unterrichtsfreiheit neben einem kräftig organisirten Staatsunterrichtswesen zu schaffen beabsichtigte. Leider trat nur der kleinere Theil des Entwurfs ins Leben; denn die Februarrevolution von 1848 schnitt all diese Bestrebungen zunächst entzwei. Daß in diesem und dem folgenden Jahre das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen von der Revolution in gewaltige Mitleidenschaft gezogen wurde und daß gefährliche Tendenzen unheilvolle Experimente versuchten, kann nicht in Erstaunen versetzen, aber auch nicht im einzelnen hier nachgewiesen werden. Die katholische Partei blieb jedoch während der politischen Stürme und Fluctuationen nicht unthätig, behielt vielmehr ihr altes Ziel, völligen Sturz des Monopols in der Univ. und Unterrichtsfreiheit, immer fest im Auge, bis ihr endlich das Gesetz vom 15. März 1850 das Gewünschte brachte. Der Oberstudienrath wird durch dasselbe neu zusammengesetzt, die écoles secondaires der Geistlichen bekommen

viel freiere Wahl und können nun mit denen des Staats rivalisiren; der Art. 17 läßt Privaten und Associationen zum Unterricht zu und der Art. 51 nöthigt endlich zu Mädchenschulen. Durch dieses Gesetz ist thatsächlich das Monopol des Unterrichts gefallen, die ehemalige Corporation kein außerordentliches Glied mehr am Leibe des Staats, die Univ. nicht mehr Staat im Staate, sondern eine Staatsanstalt. Demgemäß wird am 22. Aug. 1850 der Durchstrich ihrer Renten in dem Hauptbuch der Nationalschuld und die Vereinigung ihrer Domänen mit denen des Staats beschlossen. Was aber von Trümmern der alten Univ. noch übergeblieben war, das fiel vollends durch das Gesetz vom 9. März 1852. Hatte sie bis dahin noch einige Schatten von Selbstherrlichkeit bewahrt, Candidaten präsentirt und sich theilweise selber ergänzt, so konnte nunmehr das Staatsoberhaupt, auf den Vorschlag des Unterrichtsministers hin, alle Höchstangestellten selber ernennen und entlassen, Oberstudienräthe, Landesschulinspectoren, Rectoren der Akademien, Facultätsprofessoren, und der Minister von ähnlicher Macht für den Mittelunterricht Gebrauch machen. Ferner wurde die Oberstudienbehörde von neuem umgeändert, und vornehmlich die permanente Section, das eigentliche Fachcollegium entfernt. Nunmehr war die alte Université de France endlich todt, der alte Oberstudienrath, das Monopol, die Selbstverwaltung und das eigene Vermögen begraben und ein ganz Neues an ihrer Stelle. Aber bis in die innersten Gemächer sollte sich die Neugestaltung erstrecken, und auch dazu fand der Kaiser in Fortoul einen reformeifrigen Minister. Am 15. März fand die erste Sitzung der neuen Oberstudienbehörde statt und am 10. April wurde schon ein umfassendes Unterrichtsgesetz unterzeichnet. Da es das System der Bifurcation in die humanistischen Schulen einführte, d. h. Gymnasial- und Realgymnasialcurse neben einander aus dem Mittelgymnasium hervorgehen ließ, folgerichtig auch zweierlei Maturitätsprüfungen und zweierlei Sectionen im Gymnasiallehrerseminar errichtete, so machte jenes Gesetz eine ganz neue Studienordnung so wie vermehrtes Personal nothwendig. Gleichzeitig hob das Unterrichtsministerium, das in dieser Zeit eine erstaunliche Thätigkeit entfaltete, einen vielmals beklagten Uebelstand. Seither hatte eigentlich kein fester Zusammenhang zwischen den allgemeinen Bildungsschulen und den Fachschulen des Staates bestanden. Weil dies nur zum Schaden eines guten Unterrichts in den Lycées ausfiel und nur die Privatindustrie Nutzen daraus zog, so setzte sich Fortoul im Frühjahr 1852 mit den Ministern des Kriegs, der Marine, der Finanzen, als den Vorständen der polytechnischen, Militär-, See- und Forstschule in Verbindung, um eine Uebereinstimmung herzustellen zwischen ihren verschiedenen Forderungen an die Lycées, den Concursprogrammen, Zulassungsbedingungen und Prüfungszeiten. Vom Anfang Juni bis Ende Juli 1852 saß deshalb eine gemischte Commission, bemüht das Interesse der Lycées wie der Fachschulen, des humanistischen und realistischen Unt. zu wahren. Den 13. Sept. einigten sich die verschiedenen Ministerien und so war ein großer Fortschritt zur Ordnung geschehen und besonders dem Lycealunt. eine werthvolle Wohlthat erzeigt. — Die Vermehrung der Lehrstellen und theilweise Gehaltsaufbesserung, die hierauf vorgenommen wurde, machte aber im April 1853 eine namhafte Erhöhung der Lycealschulgelder nöthig. Gegenüber den viel wohlfeileren geistlichen Mittelschulen mußten sich dadurch die Staatsanstalten zum größten Eifer angetrieben fühlen, um ihre Superiorität nicht verloren gehen zu lassen. Zunächst freilich gieng die Gesammtschülerzahl der letzteren gegenüber von 1848 um mehrere tausend zurück, aber nur um sich in den letztverflossenen Jahren wieder vollständig zu ergänzen. Die letzte große Veränderung, welche der Kaiser im Unterrichtswesen vornahm, traf den Primarunterricht, den er durch das Gesetz vom 14. Juni 1854 ebenso sehr unter die Präfecten als unter die Rectoren stellte, also dem Minister des Unterrichts und dem des Innern zugleich übergab. Bis dahin und noch nach Art. 31 des Gesetzes vom 15. März 1850

hatten die Gemeinderäthe den Primarlehrer erwählt, nunmehr ernennt ihn das Haupt des Departements, der Präfect. —

C. Behörden. Der Unterrichtsminister hatte seit 1824 fast immer auch die geistlichen Angelegenheiten zu leiten. Seine Macht ist früher durch die lebenslänglichen Studienräthe sehr eingeengt gewesen, so wie auch die Unabsetzbarkeit seiner Untergebenen ihn vielfach hemmen mußte. In diesen beiden Beziehungen sind durch den Kaiser Ludwig Napoleon höchst energische Aenderungen erfolgt, in Folge deren das jetzige Ministerium, wenigstens nach der einen Seite hin, so ungehindert dasteht wie noch nie. Seit 1852 bezieht er 100,000 Fr. Gehalt, das Personal der verschiedenen Bureaux zusammen über 350,000 Fr. Noch weit mehr Veränderungen als diese oberste Stelle hat aber die Oberstudienbehörde erfahren; der Wechsel und Umgestaltungen sind es hier so viele, daß wohl in keinem andern Departement und bei keinem Collegium Aehnliches aufgewiesen werden kann. Zuerst, unter Napoleon, hieß er Conseil de l'Université und war der mehr oder weniger selbständige Beirath des Grandmaître de l'Université. Dieser nämlich war im Namen des Kaisers der eigentliche Herr und Regent der Universität, hatte die Ernennungen auf alle Stellen, die Disciplinargewalt und bezog einen Gehalt von 100,000 Fr. jährlich. Sein Collegium zählte 30 Räthe, sämmtlich aus der Corporation; 10 derselben waren lebenslänglich angestellt, mit 10,000 Fr.; sie bildeten die Section der wirklichen Oberstudienräthe, und einer von ihnen war der Canzler der Univ.; die 20 außerordentlichen Räthe wurden nur für ein Jahr ernannt. Diese ganze Oberbehörde der Univ. verschwindet durch die Bourbonen von 1815 an 5 Jahre lang, 1820 ersteht sie wieder als conseil royal de l'instruction publique, zählt aber nur noch lebenslängliche Mitglieder, wirkliche Räthe, die permanente Section der Fachmänner mit großer Selbständigkeit. Mit dem 7. Dec. 1845 hörte letztere auf und durch Salvandys Restauration der napoleonischen Oberstudienbehörde wurde das Ministerium noch einflußreicher. Aber auch so wurde sie eben noch immer als Conseil de l'Université, als Partei gegen die geistlichen Schulanstalten angesehen, nicht als eine allgemeine Unterrichtsbehörde, welche parteilos die Univ. mitsammt den verschiedensten übrigen Unterrichtsanstalten des Landes umfaßt. Den Fortschritt in diesem Sinne verwirklichte nun die gesetzgebende Versammlung durch ihr Gesetz vom 15. März 1850, nach welchem die permanente Section aus 8 lebenslänglichen Räthen bestehen, die übrigen 19, je auf 6 Jahre ernannten Mitglieder dieser die Univ. mitsammt den freien Anstalten umfassenden Landesschulbehörde aus den verschiedenen Staatsbehörden und Ständen genommen sein sollen; nämlich 4 Erzbischöfe oder Bischöfe, 1 reformirter, 1 lutherischer Geistlicher, 1 israelitischer Consistorialrath, 3 Staatsräthe, 3 Räthe vom Cassationshof und 3 Mitglieder des Instituts; und zwar durften sie alle durch die Wahl ihrer Collegen ernannt werden; dazu noch 3 Vertreter der Privatinstitute, die der Minister vorschlug.

Was im eben beschriebenen Collegium noch an den ursprünglichen Conseil de l'Université und an Autonomie erinnerte, das entfernte das Märzgesetz von 1852 aufs sorgfältigste, vor allem die permanente Section, denn der neue Oberstudienrath wurde zusammengesetzt aus 3 Mitgliedern des Senats, 3 des Staatsraths, 5 Erzbischöfen oder Bischöfen, 3 nichtkatholischen Geistlichen, 3 Mitgliedern des Cassationshofes, 5 Mitgliedern des Instituts, 8 Generalinspectoren des Unt. und zwei Vertretern der Privatanstalten, so daß es also keine wirklichen Oberstudienräthe mehr giebt. Weil aber dieses Collegium von Fachmännern doch nicht ganz zu beseitigen war, so hat man das Institut der Landesschulinspectoren bedeutend erweitert und sie fast mit allen Befugnissen der früheren wirklichen Oberstudienräthe ausgestattet. Außerdem unterscheidet sich dieser neue Oberstudienrath besonders noch dadurch von den früheren, daß sämmtliche Mitglieder desselben nicht mehr aus Collegialwahlen hervorgehen, sondern direct von der Regierung ernannt werden, und zwar nur auf 1 Jahr. Zweimal jährlich beruft man die Mitglieder zu Sitzungen ein, um allgemeinere Fragen, Reglements oder Gesetze u. s. w. unter dem Vorsitz des Ministers zu berathen; sie beziehen jedoch keinen Gehalt.

Die Vermittlung zwischen dieser obersten Unterrichtsbehörde in Paris und den Bildungsanstalten des ganzen Landes besorgen die Landesschulinspectoren (inspecteurs généraux). Sie berichten an die Oberbehörde und repräsentiren dieselbe bei ihren Visitationen. Diese Stellen rühren aus der Stiftungszeit der Université de France her. Anfangs hatte man für den Facultätsunterricht und den der Gymnasien 12, im Jahr 1818 15, im J. 1824 sogar 18, im J. 1830 wiederum 12. Für das Primarschulwesen wollte man viele Jahre lang nichts von solchen wissen; Salvandy endlich setzte im J. 1846 wenigstens Oberinspectoren für dasselbe durch. Gegenwärtig zählt man 4 Landesschulinspectoren für den Primarunterricht, je mit 8000 Fr. Gehalt, 6 für die Lycées und Colléges (nämlich 3 für den humanistischen Unt. und 3 für den realistischen) je mit 10,000 Fr. und 8 für die Facultäten mit 12,000 Fr. Gehalt. Von diesen 18 werden jährlich 8 in die Oberstudienrathssession berufen, die andern können beliebig beigezogen werden, haben aber nur berathende Stimme.

Die Akademien. Das Unterrichtswesen des ganzen Landes hat man, den ehemaligen Provinzen ziemlich entsprechend, in pädagogische Kreise abgetheilt, die von Anfang der napoleonischen Univ. her den Namen académies führen. Es gab deren gegen 40 Jahre lang 27, gerade so viel als es Appellationsgerichtshöfe waren. Im März 1850 gab man jedoch jedem Departement seine eigene Akademie. Natürlich wurden sie auf diese Weise aus Provincialanstalten zu departementalen erniedrigt und so die Sachen und die Namen entwerthet. Diesem großen Nachtheil begegnete man durch das Gesetz vom 14. Juni 1854, welches, indem es je 6—8 Departements zu einer Akademie zusammenlegte, nur 16 errichtete: Paris, (weil hier der Minister selbst Rector ist, hat man einen Vicerector) Toulouse, Bordeaux, Lyon bilden die erste Classe, und es beziehen die Rectoren derselben 15,000 Fr.; Caen, Rennes, Montpellier, Poitiers, Dijon und Straßburg gehören in die zweite Classe, mit 12,000 Fr. Gehalt für den Rector; Grenoble, Nancy, Douai, Aix, Besançon und Clermont fallen in die dritte Classe, mit 10,000 Fr. für das Rectorat. Das Haupt jeder Akademie ist eben dieser Rector. Er wohnt am Hauptort derselben, steht unmittelbar unter dem Ministerium, das durch ihn das gesammte öffentliche Schulwesen seines Territoriums, also Volksschulen, Colléges, Lycées und Facultäten leitet. Er hat einen akademischen Beirath (Conseil académique) neben sich, der ganz ähnlich zusammengesetzt ist wie die Oberstudienbehörde in Paris, nämlich aus den Kreisschulinspectoren, den Decanen der Facultäten, einem Bischof, 2 Geistlichen, 2 Magistratspersonen, 2 sonstigen Staatsbeamten oder Notabilitäten des akademischen Kreises; die 7 zuletzt genannten ernennt der Minister je für 3 Jahre. Der Rector ist der Vorsitzende dieser Kreisschulbehörde; aber wie die Landesschulbehörde in Paris durch die letzten Umbildungen zu einem wenig einflußreichen, gelegentlichen Berather herabgedrückt worden ist, so wird auch diese Kreisschulbehörde viel weniger mit den inneren Zuständen der verschiedenen höheren und niederen Bildungsanstalten beschäftigt, als vielmehr mit Rechnungsfragen und Verwaltungsgegenständen behelligt. Den Kreisschulinspectoren (Inspecteurs d'Académie), fällt die Vermittlerrolle zwischen der Kreisschulbehörde und den einzelnen Anstalten des akademischen Kreises zu; sie besuchen alle die letztgenannten, mit Ausnahme der Facultäten.

Am Hauptort jedes Departements giebt es eine Departementalschulbehörde; sie hat das Primarschulwesen und die Colléges unter sich und der Präfect des Departements ist ihr Vorsitzender. Endlich hat jede einzelne Schulgemeinde ihre Ortsschulcommission.

D. Schulen. I. Die Lycéen. An der Spitze eines jeden steht seit uralter Zeit ein Proviseur als Director und unmittelbarer Leiter der Anstalt, die, wie schon angedeutet, sammt ihm und allen zugehörigen Lehrern und Beamten zunächst unter die Oberaufsicht des Rectors der betreffenden Akademie gestellt ist. Wie der letztere viel mehr gebunden ist, als im Interesse der Schulanstalten liegt, so kommt auch dem Proviseur ein zu geringer Grad von Selbständigkeit zu. Seine Hauptaufgabe ist weniger,

das oberste Erziehungs- und Schulregiment nach seinen anerkannten und erprobten Grundsätzen zu führen als die Administration zu besorgen. Er ist nicht der lebendige Mittelpunct des Erziehungsgeschäfts, sondern er hat nur darüber zu wachen, daß es nach den ihm von oben zukommenden Vorschriften besorgt werde, daß Ruhe und Disciplin in seiner Anstalt bestehe. Er hat keinen Unt. zu ertheilen, empfängt aber alle Abende die Diarien jeder Classe, um die eingetragenen Lehrparagraphen und Aufgaben in Augenschein zu nehmen und mit den Programmen zusammen zu halten. (Doch in Beziehung auf Unt. scheint jetzt ein Fortschritt zu erfolgen. Denn laut Ministerialverfügung vom 26. Dec. 1857 soll der Proviseur sich mit diesen schriftlichen Berichten nicht mehr begnügen, sondern seine Stellung als Gymnasialrector auch gebrauchen, um selber zu sehen; er soll den Lectionen anwohnen; Lehrer und Schüler würden dadurch angefeuert und er überzeuge sich dann auch von den Fortschritten der letzteren). — Aber trotz der eben hervorgehobenen Gebundenheit läßt sich gleichwohl auf diesem Posten trefflich wirken. Der Proviseur hat nämlich nicht wie der Rector eine vielfach getheilte, sondern eine schön abgegränzte, ja eingefriedigte Thätigkeit. Innerhalb der stattlichen Mauern seiner Anstalt kann er dennoch einige Selbständigkeit erringen, seine Individualität zur Geltung bringen, anregen, begeistern und durch den Einfluß seiner Persönlichkeit das System erträglicher machen, sobald er nur weder bloß oberster Bureaubeamter noch auch Gelehrter, sondern mit Kopf und Herz Schulmann und väterlicher Freund in seiner großen Familie sein will.

Die Lyceen als Unterrichtsanstalten. Seit langer Zeit, d. h. so lange sie unter der Leitung des Staates stehen, haben vollständige Gymnasialcurse in ihnen stattgefunden; mit dem Besitz einiger Lese- und Schreibfertigkeit trat man ein, nach erstandener Maturitätsprüfung wieder aus. Die Anzahl der Classen ist jedoch nicht immer die gleiche gewesen. Gegenwärtig bilden die Classen VIII und VII die Division élémentaire, das untere Gymnasium; die Classen VI, V und IV die Division de grammaire, das mittlere, und die Classen III, II, I^b oder Rhétorique und I^a oder Logique (ehmals Philosophie) die Division supérieure, das obere Gymnasium, an das sich in 24 Anstalten noch die Mathématiques spéciales, eine Mathematikschule anschließt. Bei Einführung der neuen Studienordnung in die Lycéen, Oct. 1852, hat Fortoul ausgesprochen, diejenigen Einrichtungen und Vorschriften, welche die Probe der Erfahrung nicht bestehen, sofort wieder zu ändern. Nach einer Versuchszeit von 5 Jahren hat sein Nachfolger Rouland weitaus das meiste aufrecht erhalten, nur im einzelnen sind Aenderungen nothwendig geworden. Im Folgenden findet man nun Fortouls System mit diesen Verbesserungen Roulands.

Division élémentaire. Eine Classe IX, die zu Zeiten schon bestand, ist weggefallen und wurde das erste Lesen- und Schreibenlehren der Muttersprache aus dem Untergymnasium durchweg wieder ausgeschlossen. Ein Aufnahmsexamen in VIII bestand eigentlich unter Fortoul nicht, weil er in ihr noch kein Latein treiben ließ. Das späte Anfangen dieser Sprache, nämlich im 2. Sem. von VII, hatte aber von Anfang an den Beifall vieler Lehrer nicht gehabt; die einstimmigen Klagen und Wünsche der Professoren des mittl. Gymn. und das sichtbare Zurückbleiben hinter früheren Leistungen nöthigten Rouland mit dem Latein wieder um 3 Semester vorzugehen, es also sogleich beim Eintritt in VIII beginnen zu lassen, weshalb demnach jetzt von den Eintretenden Lesen, Schreiben und einige grammatikalische Kenntnis der Muttersprache verlangt wird. In VIII und VII finden wöchentlich 10 classes statt, jede zu 2 Stunden; jeder maître élémentaire ertheilt also, da der Donnerstag ausfällt, an jedem der 5 Schultage 4 Std. Unt. Die Lehrfächer sind in VIII und VII dieselben: 1) Muttersprache, 2) Latein, 3) Biblische Geschichte, 4) Geographie, 5) Rechnen, 6) Linearzeichnen, 7) Schönschreiben.

Division de grammaire. Die Aufnahmsprüfung für VI erstreckt sich auf Dictirtschreiben, Elementargrammatik des Französischen und Lateinischen, Exponiren

aus der Epitome historiae sacrae und Epitome historiae graecae bis cap. 25. Im ersten Sem. von VI wird das Griechische angefangen, also 2 Jahre nach dem Lateinischen. Hauptaufgabe von VI, V und IV ist tüchtiges und abschließendes Einprägen der französischen, lateinischen und griechischen Grammatik. Die Unterrichtsfächer sind wieder für alle drei dieselben: 1) Französisch, 2) Lateinisch, 3) Griechisch, 4) Geschichte, 5) Geographie, 6) Rechnen, 7) Zeichnen, wozu für IV noch 1 Std. Geometrie kommt. Jeder Professor ertheilt wöchentlich 8 classes, also 16 Std. Unt.; in das Uebrige theilen sich die Fachlehrer. Das System der Classenlehrer herrscht hier demnach nicht mehr ausschließlich wie in VIII und VII. — Wer in das Obergymnasium einzutreten wünscht, hat sich einer Prüfung in Folgendem zu unterziehen: 1) lateinische Version, 2) französ., latein. und griechische Exposition aus den Auctoren von IV, 3) Fragen aus den 3 Grammatiken, 4) Fragen über Geschichte und Geographie, 5) Rechenaufgaben. — Die in irgend einem Lycée des Landes mit Erfolg bestandene Prüfung berechtigt überall zum Eintritt in III; dasselbe Recht kommt ohne Examen denjenigen Schülern aus IV zu, welche in Folge der Jahreshauptlocation in die erste Hälfte der Classe gelangt sind; ferner denen, welche im Laufe des Jahres für zwei verschiedene Schulfächer auf die Ehrentafel eingetragen wurden, so wie denen, welche in derselben Zeit sich einen Preis oder 2 Belobungen erworben haben.

Division supérieure. Hier beginnt sogleich die Bifurcation in humanistische und realistische Studien; es entwickelt sich nämlich aus der gemeinschaftlichen Grundlage des mittleren Gymnasiums das humanistische Obergymnasium und das Realgymnasium und zwar so, daß Humanisten und Realisten nicht nur durch 4 Classen parallel nebeneinander in derselben Anstalt hergehen, sondern auch daß beide Schülerkategorien in den 5 Schulnachmittagen gemeinsamen historischen und sprachlichen Unterricht genießen. —

Uebersicht der Fächer: III. Humanisten: Latein (Themata und Verse); Griechisch; Geometrie; Physik. Realisten: Arithmetik, Algebra, Geometrie; Physik, Chemie, Naturgeschichte; Planzeichnen, Linearzeichnen. Beide zusammen: Französisch; Latein (Exposition); Geschichte, Geographie; Deutsch oder Englisch. II. Hum.: Latein (Auctoren, Themata, Verse); Griechisch; Chemie, Kosmographie. Real.: Algebra, Geometrie, Projectionslehre, ebene Trigonometrie; Physik, Chemie, Linearzeichnen. Beide: Französ., Latein (Exposition), Geschichte, Geographie; Deutsch oder Englisch. I^b. Rhétorique; Hum.: Latein (Auctoren, freie rhetorische Compositionen, Verse); Griechisch; Naturgeschichte. Real.: Arithmetik und Algebra, praktische Geometrie, Trigonometrie, Kosmographie; Physik, Chemie, Naturgeschichte, Linearzeichnen. Beide: Französisch, Latein. (Exposition), Geschichte, Geographie, Deutsch oder Englisch. I^a. Logique; Hum.: Arithmetik, ebene Geometrie, Stereometrie, 15 Std. wöch. Physik 10 Std. Logik 1 Std. (also fast ausschließlich Mathematik); Repetitionen im Französ., Latein. und Griech. 2 Std. Real.: Repetition der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer = 25 Std.; Repetition im Französ. und Lat. = 2 Std.; Linearzeichnen 4 Std., wie fast immer. Beide: Logik 2 Std.

Die Mathématiques spéciales bildet ebenfalls eine Jahresclasse und nimmt diejenigen Schüler der vorigen Classe auf, welche zum Behuf der Aufnahme in die polytechnische Schule oder in die realistische Abtheilung der Ecole normale supérieure in Mathematik und Naturwissenschaften einen weiter- und tiefer greifenden Unt. nöthig haben. Sie erhalten täglich 2 Std. abgesonderten Unt. und schließen sich im Uebrigen an die Fächer der Logique an.

In der Division supérieure gilt das Fachlehrersystem, obschon jede Classe ihren Hauptlehrer hat. In III und II giebt derselbe wöchentlich 8 classes und 1 Std. Conferenz, also 17 Std.; in I^b und I^a nur 7 classes und 1 Std. Conferenz, 15 Std.; ebenso der Professor der Geschichte wöchentlich 7 classes und 1 Std. Conferenz; die Professoren für reine und angewandte Mathematik, die für Physik, Chemie und Natur-

geschichte höchstens 6 classes und 2 Std. für Conferenz; die Professoren der Mathematikschule endlich 5 Vorträge von je 2 Std., und 2 Std. für Conferenz.

Die einzelnen Fächer nach ihrer Aufgabe für jede Classe. Lateinisch. VIII. Declination, Conjug.; die Epitome historiae sacrae zu erklären anfangen. VII. Vollendung der Wortlehre, Beginn der Syntax; Epit. hist. sacrae, Ep. hist. graecae, De viris illustribus urbis Romae. VI. Fortsetzung und Schluß der Syntax, Méthode L'homond bis Adverbe de quantité; Ep. hist. graecae, De viris etc., Selectae e profanis scriptor.; Auswendiglernen aus den Maximes tirées de l'Ecriture sainte (einer Art lat. Spruchbuchs von Rollin); von jetzt an Themata und Versionen in größerer Menge. V. Repetition der Syntax, Beendigung der Méthode L'homond; Cornel. Nep., Phaedrus, Ovid Matamorphos.; Auswendiglernen aus: Maximes und aus Selectae e profanis scriptor. historiae. IV. Repetition der ganzen Gramm. Zusammenstellen mit der französ. und griech.; Elemente der Prosodie; Auswahl von Ciceros Briefen, Quintus Curtius; Cäsar gall. Krieg, Virgil Eklogen, Ovid Auswahl der Metamorphosen; Auswendiglernen aus den Maximes. III. Hum.: Verse; Thema; Memoriren aus den Classikern. Beide: Version; Cicero In Catilin., de amicitia, Sallust, Virgil Georgic. Episoden, lesen und erklären. II. Hum.: Verse; ein Thema und eine Narratio abwechselungsweise; literar. Analyse einiger Auctoren. Beide: aus Livius Narrationes excerptae, Cicero: In Verrem, de senect., Virgil. Aenéis I—III, Horat. Oden, lesen und erklären. I^b. Human.-Verse; einige Discours ausarbeiten; liter. Analys.; Beide: Conciones sive orationes collectae, Cicero Scip. Traum, Caesar Comment., Plinius der ält. Auswahl, Tacitus Annalen, Virgil die letzten 7 Büch. der Aeneis, Horaz Satiren, Episteln und Ars poet. lesen und erklären. I^a. Hum.: Uebungen im Uebersetzen und in freien Arbeiten; Erklärung einiger Auctoren.

Griechisch. VI. Declin. Conjug. bis zum 2. Aorist, daneben im 2. Sem. die Fabeln Aesops. V. Die Conjug. beschließen; Repetition; das Nothwendigste aus der Syntax. IV. Declin. und Conjug. repet.; leichtere Abschnitte der Syntax; Plutarchs Lebensbeschreibung des Cicero. III. Herodot, Plutarchs Biographien, Homers Iliade, Auswahl aus den griech. Kirchenvätern. Thema, Version, Musterstücke auswendig lernen. II. Platons Apologie des Sokrates; Plutarch; Odyssee; liter. Analysen; Thema, Version, Memoriren. I^b. Thucydides; Demosthenes: Olynth. Philipp. für den Kranz; von Sophokles eine Tragödie; Aristophanes Plutus; literar. Analys. u. s. w. I^a. Erklärung einiger Auctoren, Uebungen im Uebersetzen.

Französisch. VIII. Gramm. von L'homond; Rechtschreiben; Fénelons Fabeln; Auswendiglernen. VII. Gramm.; Fénelon Musterstücke, Lafontaine ausgewählte Fabeln; Auswendigl. VI. Gramm. repetiren; Lesen und Erklären von Schriftstellern: Fleury Moeurs des Israélites und Musterstücke in Prosa und in Versen; Auswendigl. V. Gramm.; Lesen und Erklären von Fleury Moeurs des Chrétiens, obig. Musterstücke, Racine Esther; Auswendigl. IV. Lesen und Erklären von: Fénelon Télémaque, Racine Athalie, Musterstücke; Auswendigl. III. Voltaire Vie de Charles douze, Boileau Satires; Musterstücke erklären und auswendigl.; Aufsatzübungen aus dem Fach der Erzählung und des einfachen Briefs. II. Fénelon lettres à l'Académie, Bossuet Discours sur l'histoire universelle, Voltaire Siècle de Louis XIV, Théâtre classique, Boileau Epitres, J. B. Rousseau Oeuvres lyriques; Musterstücke erklären und auswendigl.; Aufsätze: Erzählung, Brief, Beschreibung. I^b. Bossuet Oraisons funèbres, Fénelon Dialogues sur l'Eloquence, Massillon le petit Carême, Montesquieu Grandeur et Décadence, Théâtre classique, Boileau Art poétique, Lafontaine fables; Musterstücke aus Pascal, Labruyère, Sévigné, Massillon, Fontenelle, Buffon erklären und auswendigl.; Elemente der Stilistik und Rhetorik; Aufsätze: Rede, literar. Analysen. I^a. Aufsätze: Abhandlung.

Biblische Geschichte. VIII. Geschichten aus dem alten Testament bis zum Tode Salomo's, nach einer bischöfl. approbirten Ausgabe solcher Geschichten.

VII. Ebenso, bis zu Jesus. In den übrigen Classen findet jede Woche eine Stunde Religionsunterricht statt, verbindlich für alle Interne, zugänglich den Externen. Der Beichtvater der Anstalt regelt diesen Unt. mit dem Proviseur und dem Bischof kommt alljährlich die Genehmigung zu. Für die Evangelischen sollen analoge Verhältnisse gelten.

Geschichte. VI. allgemeine Kenntnis der alten Geschichte und alter Geographie als Einleitung in die Geschichte Frankreichs; erste Race der Könige. (Der Hauptinhalt wird dictirt und auswendig gelernt). Die entsprechenden Partien aus der Geographie Frks. müßen eingeflochten werden. V. Geschichte Frks. bis zu Franz I. IV. bis zum J. 1815. III. Geschichte und Geographie des Alterthums; II. Geschichte und Geographie des Mittelalters; I^b. Geschichte und Geographie der Neuzeit.

Geographie. VIII. Allgemeine Begriffe, Haupteintheilung des Globus, die Theile Europa's. VII. Frks. Grenzen, Berge, Flüsse, alte Provinzen, die Departem. mit ihren Hauptstädten; VI. mit dem Geschichtsunt. zusammenfallend; V. Fkr. phys. Geogr. IV. Fkr. administrat. Geogr. III. das Hauptsächlichste aus der phys. und polit. Geogr. Fkr. II. die europäischen Besitzungen Fkr. in den andern Erdtheilen; summarische Geschichte der Geogr.; statistische Geogr. der Producte und des Handels der wichtigsten Länder; I^b. phys., polit., industrielle und Handelsgeogr. von Fkr.

Rechnen und Geometrie. VIII. Die 4 Spezies; VII. Ebenso, dazu das metrische System für Gewicht und Maß; VI. Lösung von Aufgaben; V. ebenso; IV. Ueberschau über die Arithmetik. Einleitung in die Geometrie. Humanist.: III. Allgemeines aus Geometrie und Physik; II. Lectüre class. Schriften über Naturwissenschaften im allgem.; I^b. ebenso; I^a. Arithmetik, ebene Geometrie und Stereometrie. Realisten: III. Arithm., Anfangsgründe der Algebra, II. Algebra, Stereometrie, Projectionslehre, ebene Trigonometrie; I^b. Aufgaben aus Arithmetik und Algebra; Repetition der Geom.; die gewöhnl. Curven; das Nivelliren, Repetition der Trigon. I^a. Repetition.

Naturwissenschaften (nur in der Divis. supér.). Humanisten: III. Allgemeines aus der Physik; II. Chemie, Kosmographie; I^b. allgemeine Naturgeschichte; I^a. Physik; stets werden noch diejenigen Stücke aus den Classikern dazu genommen, die über solche Fachgegenstände handeln. Realisten: III. Physik Einleitung, Chemie ebenso, Naturgeschichte Einleitung und Classification; II. Physik, Chemie; I^b. Kosmographie, Mechanik, Chemie Schluß und Repet.; I^a. allgemeine Repetition. Zeichnen. Untere Divis. Linearzeichnen mit Bleistift und Feder, die Realisten in III., II. und I^b. Linear- und Freihandzeichnen.

Deutsch. III. Grammatik: Wortlehre, Orthographie; Lesebuch, Sprechübungen. II. Syntax; Versionen; Lesebuch. I^b. Repetitionen der Grammatik; Lesen und Erklären von deutschen Classikern. — In allen dreien viel Auswendiglernen. Englisch. III. Aussprache, Wortbildung, Syntax; Lesebuch, Sprechübungen; II. Vergleichung der sächsischen, lateinischen und französischen Elemente im Englischen; viele Uebersetzungen, Lesebuch. I^b. Repetition der Grammatik, (Fragen und Antworten hiebei englisch); Lesen engl. Classiker. Logik. I^a. Studium des menschlichen Geistes und der Sprache; von der Methode des Erkennens in den verschiedenen Wissenschaften; Studium der Hauptfragen der Moral und der Religionsphilosophie. — Die Humanisten wenden diesem philosoph. Unt. noch eine weitere Lection zu und beschäftigen sich mit einigen Abhandlungen von Plato, Aristoteles, Cicero, Augustinus, Baco, Descartes, Pascal, Malebranche, Bossuet, Fénélon, Leibnitz und Euler.

Einzelne Lücken und Sprünge in den vorliegenden Lehrplänen sind so augenfällig, daß von ihrer Besprechung hier wohl Umgang genommen werden darf; um so mehr aber müßen einige andere Uebelstände hervorgehoben werden.

Erstens, es finden keine Promotionsprüfungen von Classe zu Classe statt, sondern nur von einer Divis. in die andere: man promovirt sich innerhalb seiner Divis. eigentlich selber! Eine Freiheit, die durchaus nur nachtheilig wirkt, weil sie

aller Willkür der Schüler und damit der störendsten Unregelmäßigkeit in der Classe die Wege bahnt. Was jedoch diese Erscheinung um so auffallender macht, ist der Umstand, daß in den franz. Schulen außerdem das Concurriren sehr beliebt ist, so wie auch der, daß man seitens der Behörden sonst alles bis ins kleinste vorschreibt. Zweitens, die nächste Folge davon ist, daß der Lehrer in der Regel sehr ungleichalterige Schüler in seiner Classe beisammen hat. Hauptsächlich trifft das in den mittleren und oberen Classen zu. In III. z. B. kann man Schüler von 13³/₄—16 finden, in II. von 15—16³/₄, in I von 15—18³/₄, in Iᵃ. von 16—19³/₄. Man hat also in Wirklichkeit kein normales Alter für die einzelnen Classen und keine Altersclassen, sondern nur Altersbestimmungen für die Divis.; nämlich: untere bis zu 11 J.; mittlere bis 14 und 15 J.; obere bis 19 J. (Vgl. den Art. Altersstufen, Bd. I, 308.) Ganz unbegreiflich ist drittens der Mangel eines eigentlichen Stundenplans, besonders in der unteren und mittleren Divis. Zwar findet regelmäßig jeden Vormittag eine Classe von 2 Stunden statt, am Nachmittag ebenso; doch geschieht das nicht in der Weise, daß man jeder Stunde ihr Fach zutheilt und sich an den Glockenschlag bindet, sondern etwa folgendermaßen: Man hört nach dem Gebet die lateinische Aufgabe ab, giebt dann die neue, vielleicht mit einigen Erläuterungen; hierauf nimmt man das Griechische und zuletzt das Französische in derselben Weise vor. Die Nachtheile eines solchen Verfahrens müßen schon oft sehr gedrückt haben, warum aber nicht so leicht abzuhelfen ist, wird man bald sehen. Fortoul, der auch hier die bessernde Hand anlegen wollte, hat zwar ein Minutensystem, man möchte fast sagen einen Minutenplan gebracht, d. h. vorgeschrieben, wie viel Minuten zu jeder einzelnen der obigen Operationen genommen werden sollen, ein Vorschlag, dem jedoch kaum ernstliche Folge gegeben wurde, da er in Wirklichkeit noch weniger regelte und einen Stundenplan doch nicht ermöglichte. Der Mangel eines solchen hat aber darin seinen Grund, und dies ist eben eines der schwersten Bedenken, die sich gegen die Lyceen erheben lassen, daß die täglichen Schulstunden in der unteren und mittleren Division eigentlich weniger Lehr- und Lernstunden sind, sondern gebraucht werden, um das Memorirte herzusagen, die verschiedenen Arbeiten vorzulegen und gemeinschaftlich zu verbessern, die mündlichen Aufgaben vorzutragen, einige Erläuterungen zu vernehmen und die neuen Aufgaben sich dictiren zu lassen; mit andern Worten: in den Schulstunden, en classe, hört man nur die alten Aufgaben ab und giebt wieder neue; in den Arbeitsstunden, in der étude, besorgt man sie, man übersetzt und lernt auswendig. Wo aber erfolgt das Zusammenlernen des Lehrers mit dem Schüler, das gemeinsame Entwickeln, das eigentliche bildende Lernen? — Weil nämlich das Lycée ebensosehr Erziehungsanstalt als Schule ist, folglich die Zöglinge den ganzen Tag in der Hut haben soll, so hat man es im Lauf der Zeiten, der Disciplin und der sehr mangelhaften Erziehung wegen, kurz gesagt, um Ruhe vor den Schülern zu bekommen, fürs rathsamste erkannt, sie möglichst viel in die étude zu bringen. Die Erziehungsanstalt ist ihrer Aufgabe nicht gewachsen; um Schlimmeres abzuwehren, muß die Schule ihr zu Hülfe kommen und auf diese Weise hat man es zu 6—7 täglichen Arbeitsstunden gebracht! Was Wunder, daß nun die Schulstunden bloß zum Abhören und Aufgeben da sind, daß sie nur eine Art Vorbereitung für die étude vorstellen!

Die Bifurcation. Eine der wichtigsten Aenderungen, welche die Lycealclassen in den letzten Jahren erfuhren und über die ein höchst lebhaftes Für und Wider entstanden ist, war die Aufnahme der Bifurcation in die obere Division. Es ist schon einmal berührt worden, daß Fortoul dieses System weder geschaffen noch zuerst in Frankreich eingeführt hat, ihm verdankt es nur seine geregelte planmäßige Durchführung, wodurch zugleich einem sehr anarchischen Zustand ein Ende gemacht wurde. Das System selber entstand in Folge des Aufschwungs, den die Naturwissenschaften seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrh. in Frankreich erfuhren, und seine erste Einführung in den

mittleren Unt. erfolgte noch in eben dieser Zeit. Aber wie in Deutschland die widersprechendsten pädagogischen Versuche, Resultate und Ansichten sich an dasselbe knüpften, so auch in Frankreich. Durch die Divergenzen der Praxis wurde auch hier die Erkenntnis über das wahre Wesen der Bifurcation zunächst nicht gefördert, sondern vielmehr verwirrt, und ein Zustand des Halblichts erzeugt, der sich bis auf diese Stunde nur bei wenigen Pädagogen verloren hat. In Deutschland freilich geben nachgerade alle diejenigen Humanisten, welche auch in den Realien tüchtige Kenntnisse und, was das Wichtigere ist, im Realienunterricht ebenfalls solide Erfahrungen besitzen, zu, daß das System der Fächertheilung im mittleren Unt. in seinem Princip ebenso nothwendig als berechtigt ist. Man erkennt, daß es nicht aus einem puren Einfall, nicht aus einer politischen Idee stammt, auch nicht aus kurzsichtiger Anbequemung an unser fast nur das Nützliche erstrebende Zeitalter, sondern daß es auf pädagogischen Erfahrungen beruht. Weil es nun unter unsern gegenwärtigen Schulverhältnissen so realisirt werden kann, daß von Seiten der Pädagogik sich nichts einwenden läßt, so ist kein Zweifel mehr über seine Berechtigung. Ist es aber auch nothwendig? Das Unt.gebiet hat sich bekanntlich in den letzten 50—60 J. durch Vergrößerung und durch Vermehrung der Schulfächer erstaunlich erweitert und die Zeit der alten einfachen Stundenpläne ist dahin. Die Lernzeit wurde zwar ebenfalls vergrößert, aber mit der Lernkraft, dem geistigen Können der Jugend ist nichts dergleichen möglich. Jenem Zuwachs an Anforderungen gerecht zu werden, hat es die Schule pflichtgemäß nicht an Anstrengungen fehlen lassen, vornehmlich auch die französische. Dem zeitgemäßen Verlangen nach einem vielseitigeren Unt. gab sie seit den ersten J. der Univ. de France nach, ja sie machte den Unt. allmählich so „complet" als möglich. Die unvermeidliche Folge war eine Ueberladung der Jugend mit Arbeit; eine gewaltige Masse von Bildungsstoffen blieb dabei unverdaut, folglich wurde auch eine solide Geistesbildung nicht gewonnen. Das Uebel schrie um Abstellung, daher schritt man zur Amputation, d. h. man verstümmelte die Fächer und drängte ihrer möglichst viele in eine und dieselbe Classe zusammen. Und das Ergebnis? In ein encyklopädisches Treiben, gleichbedeutend mit Zeit- und Kraft- und Lernlustzersplitterung, artete das Lernen aus, ein Vielfächersystem herrschte in der unerquicklichsten Weise und trotz aller Peinigungen wiederum kein Gewinn für die Bildung; ein Resultat, das Freunde wie Feinde der französischen Lyceen um so bitterer beklagten, da weder die humanistische noch die realistische Ausbildung nach Wunsch erreicht wurde. So mußte im wohlverstandenen Interesse der Jugend und ihrer Bildung eine bessere Auskunft in den Schulen geschaffen werden. Sie wurde darin gefunden, daß man, erstens, der ideellen und der technischen Berufsgattung entsprechend, zwei Schülersectionen in der oberen Divis. unterschied; zweitens, unter sie das Unt.-gebiet nicht theilte, sondern es jedem fast ganz zuwies, doch so, daß die eine Section Centrum und Schwerpunct ihrer Studien in der sprachlich-historischen, die andere in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Provinz besitze. Jene, section des lettres geheißen, das alte philologisch-historische Obergymnasium, hat die Vorbereitung auf den Unt. der Facultäten; diese, die section des sciences, auf die weitere Ausbildung in den polytechnischen Fächern. Man schuf also in der Divis. supér. das Realgymnasium neben dem classischen. Dieses System der Bifurcation will jeder Schülersection allgemeine Ausbildung und denjenigen vielseitigen Unt. gewähren, welcher der entsprechenden Berufsgattung unentbehrlich ist. Es will durchaus keine theoretische Berufsbildung, sondern nur eine praktische, deutsch gesagt, fruchtbare Schulbildung. Es ist zwar aus Rücksichten auf das unabweislich Nothwendige hervorgegangen, aber schließt deshalb das Utilitätsprincip im Unt. nicht in sich, stellt es auch für denselben nicht auf. Dieses im Oct. 1852 in allen Lyceen eingeführte System wurde allerdings nicht selten unrichtig verstanden, und sowohl im exclusiv humanistischen als exclusiv realistischen Sinne ausgeführt. An allerlei unerwarteten Resultaten konnte es deshalb auch nicht fehlen. Aber Fortoul und seine

Oberstudienbehörde haben im ganzen bis jetzt Recht behalten; sie haben keine einseitige Ausbildung für einseitige Interessen, sondern eine lebendige allgemeine im Auge gehabt; sie wollten die classischen Studien weder bei den Humanisten noch auch bei den Realisten beeinträchtigen, sondern stärken, aus dem Studium der Realien im ganzen Gymnasium, also auch bei den Humanisten, einen Ernst machen, deshalb den Sprachunt. von Anfang auch für den Sachunt. benützt wissen. Das alles mußten wirklich die seitherigen Ergebnisse und Vorwürfe unangetastet lassen, und was sie enthalten, bezieht sich lediglich auf einzelne untergeordnete Puncte oder auf die Ausführung des Systems. Consequent verfahrend hätte man nämlich 1852 das Realgymnasium selbständiger neben das classische hinstellen und beide Sectionen im Unt. ganz trennen, oder doch wenigstens den gemeinschaftlichen Unt. nicht auch auf das Latein ausdehnen sollen. Durch die Vereinigung im genannten Fache brachte man Schüler von ungleichem, und immer ungleicher werdendem sprachlichem Wissen und Können zusammen, für die schon im ersten Jahr die gleiche Behandlung des Pensums nicht möglich war, viel weniger im zweiten und dritten. Da nun die Realisten bei ihrer latein. Lecture und Exposition zum voraus und mit Recht annahmen, sie könnten mit den Humanisten doch nicht concurriren, so ruhten sie in diesen Lehrstunden aus, die Lehrer wendeten sich ihnen ebenfalls nicht in besonderer Weise zu, was leicht erklärlich ist, und ihre Leistungen im Latein. wurden daher von einer realistischen Maturitätsprüfung zur andern geringer, so wie auch beim großen Jahresconcurse der Pariser Lyceen die Preise und Belobungen für die Fächer des gemeinschaftlichen Unt. seither weitaus dem größten Theile nach den Humanisten zufielen. Die Täuschung ist am Tage: man hat im Lateinischen vereinigt, was einander hindert. Wenn die Realisten wirklich einen ernsthaften Unt. im Lat. fortgenießen sollen, — und das verlangten in den letzten J. wieder ganz besonders die Directionen der verschiedenen realistischen Specialschulen, — so müßen sie durchaus im Latein., wo möglich auch im Uebrigen von den Humanisten getrennt werden. So allein kann ihren classischen Studien Ernst und Nachdruck verliehen werden, so auch wird der Hauptübelstand der seitherigen Praxis, theilweiser Nichterfolg in einigen Fächern, schwinden und werden immer mehr Lehrer und Schulbehörden die Sache der Bifurcation gerechter beurtheilen. — Auch in der Ausscheidung der Facultäten für die beiden Sectionen ist etwas versehen worden, das nämlich, daß man die künftigen Mediciner in die realistische Section gewiesen hat. Rouland hat dies 1858 verbessert und zwar auf allgemeines Ansuchen der medicinischen Facultäten. Es wird demgemäß die Section des lettres der Lyceen gebildet aus den künftigen Studirenden der Theologie, Philologie, Medicin, des Jus und Regiminale; und weil sie ja nicht für irgend ein specielles Fach in beschränkter Weise, sondern für alle Fächer tüchtig und umfassend vorbildet, folglich auch den besten Grund für den späteren wissenschaftlichen Betrieb der Mathematik und der Naturwissenschaften legt, so verbleiben ihr durchschnittlich auch noch diejenigen Zöglinge, denen glückliche Lebensverhältnisse erlauben, erst nach vollendetem classischem Unt. dem Studium jener Wissenschaften sich ganz hinzugeben. Die Section des sciences war anfangs bei all denen beliebt, welche nicht mit Anstrengung lernen wollten und den Fehler im Griechischen und Lateinischen so lange suchten, bis sie auch in den realistischen Fächern nichts leisteten. Ihr Hauptcontingent bilden gegenwärtig neben den künftigen Pharmaceuten, Kaufleuten und Industriellen die Candidaten der polytechnischen, der Militär-, der See- und der Forstschule des Staats, obschon auch unter diesen Kategorieen noch immer bemerkt werden kann, daß solide Köpfe und tüchtige Begabungen den Weg durch die Lettres vorziehen, also die sprachlich-historische Bildung in sich aufnehmen und dann doch den Anforderungen der sciences noch nachkommen.

Die Unterrichtsprogramme. Die Oberstudienbehörde hat für die Lyceen nicht bloß die Fächer im allgemeinen bestimmt und jeder Classe die Zielpuncte für jedes einzelne Fach gesteckt, sondern sie hat auch, so weit das Fach es erlaubte, die

Materien detaillirt, von Classe zu Classe ausgewählt und in ganz genau bestimmter Aufeinanderfolge niedergelegt. Diese Programme oder Stufengänge sind ein werthvolles Hülfsmittel, und erleichtern dem Anfänger im Lehrfach wie dem Wohleingeschulten die Arbeit in hohem Grade. Jeder Zeit liegt dem Lehrer das Ganze des Faches überschaulich vor, von seinen ersten Anfängen bis zum Abschluß; jede Classe hat ihre Aufgabe in sicherster Abgrenzung vor sich, Uebergriffe in spätere Bereiche lassen sich hier nicht mehr entschuldigen, so wie auch der Lehrer in IV. z. B. ganz genau weiß, was VIII — V den Schülern in seinem Fache geboten haben und was er zweckmäßig zusammenfassen und repetiren muß. Diese Programme haben aber noch weitere Vortheile: sie bewirken nämlich nicht bloß, daß das Nacheinander in einem und demselben Fache mit Nutzen erfolge, sondern sie helfen auch zur Concentration des Unt., machen, daß das Nebeneinander der verschiedenen Unt.fächer zweckmäßiger von statten gehe. Wer z. B. Geschichte in III lehrt, weiß mit ziemlicher Genauigkeit, was seine Collegen bis dahin in der Geographie und in den drei Literaturen vorgenommen haben, und kann für seinen Unt. oft die angenehmsten Anknüpfungspuncte finden, die natürlich in beiden Fächern zum festeren Haften dienen müßen. Außerdem schaffen diese Programme, weil sie in allen Lyceen des Landes zur Ausführung kommen, in der Nation ein gemeinsames Wissensgut und eine gewisse Einheit der Ideen und geistigen Richtungen, was alles als Grundlage nationaler Anschauungen und Tendenzen, als Band und Hebel des Einheitsbewußtseins, von einem höheren pädagogischen Standpuncte aus, nicht übersehen werden darf. Gleichwohl scheinen sich manche der angeregten Vortheile nicht immer ergeben zu wollen. Theils aus Freude am Regulären und Exacten, theils aus Hang zum Uniformen und Straffen trägt man nämlich den Umständen und den geistigen Individualitäten der Lehrer und der Classen oft nicht genug Rechnung; anstatt den Lehrern nur im allgemeinen mittelst der Programme zu rathen und Winke zu geben, glaubt man die Schulen am sichersten zu administriren, wenn man die Programme ganz buchstäblich versteht, d. h. als absolut unwandelbar ansieht und vorschreibt, in dieser Lehrstunde muß durchaus so und so viel vorkommen, in jener durchaus das und das vorgetragen werden: ein Verfahren, das unpädagogisch ist und jedenfalls Nachtheil bringt. Denn wo das Programm, statt zu leiten, gängelt und quetscht, da kann auch der beste Lehrer sich nicht frei geben und wenn ihm freie Wahl und Selbstüberlegung, eigenes Angreifen und eigene Verantwortlichkeit entzogen ist, wie soll da Freudigkeit in den Beruf kommen, und von seiner Persönlichkeit ein erziehender Einfluß ausgehen? Der Proviseur muß also hier die Rechte der Pädagogik anerkennen; wenn er aber nur Ordnung verlangt, nicht Freiheit innerhalb der Ordnung gestattet, wird das detaillirte Programm aus einem wohlthätigen Führer zu einem Arbeitsaufseher, der gerade die tüchtigsten Schulmänner am meisten beengt. Wie steht es nun sonst um die französische Gymnasialpädagogik? Von einzelnen Seiten zwar hört man in dieser Beziehung Ansichten aussprechen, die auf der Höhe der deutschen Erziehungswissenschaft sich befinden und besonders auch Fortoul trägt in seiner Instruction manche treffliche These vor, aber die Mehrzahl der Gymnasiallehrer scheint in der Praxis der Methoden nicht hoch zu stehen. Von einem Studium der Methoden wollten die Professoren von jeher nicht viel wissen und in der Pädagogik sahen sie sosehr ein unnöthiges Stück deutscher Ideologie, daß man ihnen noch 1849 zurufen mußte: sehet euch doch auch die verschiedenen Methoden an und prüfet, wie eure Schulbücher und euer Unt. sich dazu verhalten. Zeigen wir nun eben deshalb, nach welchen Principien der französ. Gymnasial.Unt. im ganzen und einzelnen verfährt.

Für jedes Fach will man ein Buch, eine Anleitung, das die Summe des Lehrstoffs nach dem Programm abgefaßt hat und solche in gemessenen Abschnitten und Portionen vorlegt. Deshalb die Legion der kurzgefaßten Inbegriffe, der stroherneu Auszüge, der Eléments, die besser Squelettes hießen, der saftlosen Abrisse dieser oder

jener Wissenschaft, die den Schulbüchermarkt heimsuchen. Strittige Puncte soll ein solches Buch nicht erwähnen, es soll nur geben, was die allgemeine Stimme der Gebildeten gutgeheißen hat, weil ein Franzose mit seiner Ansicht nicht allein stehen und keinerlei Originalität haben will, so wie auch das Selberuntersuchen, Selbereindringen nicht beliebt, nicht Bedürfnis und der Sinn für Kritik und selbständige Geistesentfaltung bei der größten Mehrzahl gleich Null ist. Dieses fertig zubereitete und abgeschlossene Material muß sodann durch eine klare Darstellung sich beleben und durch die präciseste Formulirung sich empfehlen; und in diesem Stücke leistet man in Frankreich unbestritten sehr Musterhaftes. — So und nicht anders dient es als livre classique, d. i. als Schulbuch und so wird es unter Umständen auswendig gelernt (s. oben). Rechnet man die unteren Lycealclassen ab, so darf man sagen, daß das Unterrichten nicht im schulmäßigen Beibringen der Kenntnisse, in einer gemeinschaftlichen Arbeit zum Zweck der geistigen Bildung besteht, sondern im mehr oder minder wissenschaftlichen Vortragen. Der Lehrer répand l'enseignement du haut de la chaire, so lautet der beliebte Ausdruck, und bemüht sich, anziehend zu sein und durch Beredtsamkeit zu glänzen. Um das gebotene Material und die meistens zu hohe Form zu bewältigen, begiebt sich der Schüler nachher in die étude, wo der Vortrag nach den Notizen ausgearbeitet und auch das sonstige Lerngeschäft abgemacht wird. Unter solchen Umständen kommen natürlich die wohlbegabten Schüler wacker voran und leisten unter dem Einfluß des übrigen Zwangsystems oft Ausgezeichnetes. Sie können lernen und müßen lernen, bei ihnen zeigen sich also auch schöne Erfolge. Wie aber bei den andern? Nun, eben weil bei den Mittelbegabten von jeher nichts herausgekommen ist, muß zum Privatunterr. oder sonst zur Nachhülfe gegriffen werden (wovon später). Diese beklagenswerthe Unt.weise ist die herrschende; sie ist grau von Alter, aber nicht ehrwürdig, sondern verwerflich. Man hört oft laute Klagen, sogar aus dem Professorat, daß die Unt.erfolge nicht selten mit den großen Geldopfern der Eltern contrastiren, aber man sucht den Fehler fast immer überall anderswo als in dem Unt., der Lehren und Lernen auseinanderfallen läßt. Fortoul zwar hat in seinem Rapport sogar den Professoren der oberen Divis. gerathen, statt der langen Auseinandersetzungen und Reden, welche doch die meisten Schüler wie einen Schall an sich vorüberziehen lassen, lieber das Beispiel jener ausgezeichneten Lehrer zu befolgen, die nach sokratischer Weise Fragen an die Schüler richten, sie alle zu fassen suchen und so den Verstand derselben jeden Augenblick mitarbeiten, mitsuchen, mitentwickeln und mitfinden lassen. Uebereinstimmend damit haben andere verlangt, daß den Schülern im Unt. weniger Passivität zugemuthet werde, daß man in den Lehrstunden das Hauptgeschäft, Bildung der Geistes- und Gemüthskräfte, vornehme, und auch Poncelet hat ihnen zugerufen: ce ne sont pas tant les vérités particulières que les méthodes qu'il ne faut pas laisser périr: aber wer folgt ihnen? und was ist herrschender Brauch? Man will in der Lehrstunde weder dem Instituteur primaire ähnlich sein, noch auch einen freien Verkehr zwischen Lehrer und Schüler eröffnen. Selbstverständlich ist so von einem die Schüler geistig erfassenden Unt. selten die Rede; man findet meist nichts anderes als eine Transmission der Kenntnisse, wobei viele Schüler ohne Anleitung zur Selbstthätigkeit bleiben, und eine individuelle Behandlung derselben, eine geistige Erziehung unmöglich ist.*) Daher diese Vorherrschaft der Gedächtnisarbeit, dieses Gewöhntsein an das Nachbeten und Nachtreten, das die Schüler Frankreichs charakterisirt; daher dieser Schlendrian und Mechanismus so vieler Lehrer trotz aller Reglements; daher ferner die Unergiebigkeit des Unt. für die Disciplin, und doch liegt letztere in ihrer wür-

*) An vielen Orten strebt man gar nicht darnach, Kenntnis von der intellectuellen Verfassung des Einzelnen zu erhalten; der Vortrag richtet sich gar nicht nach der Mehrzahl und mittleren Begabung, sondern hält sich hauptsächlich an die élèves à prix, d. h. an die wenigen auserlesenen Schüler, die zur Gewinnung eines Preises hergeschult werden können.

digsten Form eben im guten Unterrichten; daher endlich dieser offenbare Mangel an geistiger Selbständigkeit in der Mehrzahl der Franzosen. — Wie schon angedeutet, sind diese Verkehrtheiten im Unt. zu keiner Zeit verborgen geblieben, denn sie haben von jeher ihre Früchte getragen, ersprießliche freilich nur den Privatlehranstalten und Privatlehrern. Diese verschmähten nicht, mit dem Einzelnen sich zu beschäftigen und hielten sich frei von dem Vorwurf, über der Wissenschaft den Schüler zu vergessen. Der Verlust des Unt.monopols und die jetzt mehr und mehr auftretende Concurrenz hätte nun allerdings die Univ. veranlassen sollen, auch die Modalitäten ihrer Lehrweise zu ändern, statt dessen aber besserte man an den Nachhülfen und den Repetitionen, um durch sie den ungenügenden Kathedervortrag zu befruchten. Längere Zeit kam sehr wenig bei denselben heraus, vielen Lehrern war diese neue Stunde eine Last und sie gaben in der Repetition nur die zweite Auflage der Classe. Durch Rouland wurde daher verfügt, die Repetitionen sollen durch die maitres répétiteurs gehalten werden, jedesmal nur mit einer kleineren Schülerabtheilung und so, daß man sich besonders der schwächeren annehme, die sonst nicht mitfortkommen könnten. Natürlich muß dabei der Kathedervortrag ganz wegfallen und die bescheidene schulgerechte Weise Anwendung finden. Jede Abtheilung wird hiebei wöchentlich zweimal je eine Stunde lang vorgenommen. — Um die Candidaten der Maturitätsprüfungen und der Specialschulen für ihre Examina einzuüben, hat man öftere Tentamina eingeführt, die zum Theil durch auswärtige Professoren geleitet werden. Für die fähigsten Köpfe des Lycée endlich hat man die Conferenzen ins Leben gerufen, eine Art Ehrenauszeichnung, worin der Professor in freierer Conversation speciellere Gegenstände durchnimmt oder schwierigere Theile behandelt, die in der Lehrstunde nicht eingehender vorgetragen werden konnten. Fast alle diese Einrichtungen sind jedoch, genau besehen, nichts anders als Behelfe, ein unwidersprechliches Zeugnis gegen die Unterrichtsweise.

Im Sprachunt. ist es Herkommen, daß der Schüler seine franz., lat. und griech. Grammatik paragraphenweise auswendig lernt. Definitionen wie Regeln können so allerdings, wenn auch nicht angeeignet, so doch behalten werden; weil aber jene meistens nicht besonders rationell sind, die mechanischen Vorschriften dieser vom Lehrer selten gut entwickelt werden, so ist die gewöhnliche Folge dieses grammatischen Verfahrens eine rein äußerliche Auffassung der sprachlichen Erscheinungen. Dazu kommt, daß man vorzugsweise die Version betreibt; weil man aber hiebei von der buchstäblichen Interlinearversion ausgeht, dann rasch den Sinn zu errathen sucht, so verhilft man dem Schüler wohl zu einer Version, aber nimmermehr zu einer Kenntnis der fremden Sprache. Vor dem Thema scheint man im Lateinischen und Griechischen nicht selten sich zu scheuen. In allen drei Sprachen wird sehr viel auswendiggelernt und das verdient Lob. Da aber im ganzen so wenig frische Methode, so viel mechanisches Uebersetzen und trockener Grammatismus herrschen, so werden die dem Gedächtnis eingeprägten lat. und griech. Musterstücke doch nicht lebendig und fruchtbar. Ist es bei solcher Sachlage ein Wunder, daß, was tüchtige Kenntnis der einen wie der andern Sprache betrifft, die französischen Lyceisten, nach dem Zeugnis der Einsichtsvollen und Berufenen, sehr bedeutend hinter den deutschen Gymnasisten zurückstehen? daß von denen, die in den letzten 20 Jahren zur humanistischen Maturitätsprüfung kamen, mehr als die Hälfte nicht im Stande war, einen ganz leichten Lateiner ohne Präparation zu übersetzen? daß viele Professoren selber vornehmlich solche Classikerausgaben kaufen, welche die franz. Version daneben enthalten? daß sogar in den kleinen Seminarien der Geistlichen über den Verfall des Lateinunt. geklagt wird, indem man seit 20 und mehr Jahren sich weniger um die lat. Verse als um die franz. bemüht und auch hier die freien franz. Arbeiten vor den lat. begünstigt? daß endlich beim grand concours général in Paris nicht mehr der freien lat. Arbeit der große prix d'honneur gereicht wird? Der franz. Gymnasist genießt jedoch auch einen großen Vortheil vor den meisten deutschen, den nämlich, daß die Sprachen, die das mittlere Lycée betreibt, alle nach

einem und demselben sprachwissenschaftlichen System gelehrt werden. Obschon nun nicht verschwiegen werden darf, daß gerade das gegenwärtige nicht sehr empfehlenswerth ist, da es die Sprachen nicht als geistige Organismen behandelt, so wird doch durch die einheitliche Darstellung der drei Sprachen sehr viel Zeit gewonnen. Ferner ist nicht zu verkennen, daß im Lycée viel für die Muttersprache geschieht und mehr erreicht wird als bei uns. Im mittleren schon findet man bei den Schülern ein Geschick im Ausdruck, und im oberen eine Bekanntschaft mit der nationalen Literatur und Fertigkeit im lebendigen Worte, die bei uns nicht in gleichem Grade vorhanden zu sein scheinen. (Die Orthographie ist jedoch schon wieder weniger zu loben.) Welche Mittel helfen zu diesen Erfolgen? Zunächst darf hier das Verdienst der Sprache selber wohl in Anschlag gebracht werden; ihre mathematische Schärfe, ihre haushälterische Einfachheit fördern den Unt. beträchtlich; denn eine Unklarheit kann da sogar beim Ungewandten sich nicht leicht ergeben und für jeden Begriff steht eben ein für allemal ein Ausdruck da, neben dem keinerlei subjectives Verhalten möglich ist. Zu diesem glücklichen Umstand gesellen sich aber einige Verdienste der Methode. Vorerst bei den Versionen, wo auf geschmackvolle Stilisirung und auf Reinheit des Ausdrucks mit der sorgfältigsten Aufmerksamkeit gedrungen wird; dazu kommt das häufige Memoriren und Repetiren von franz. Musterstücken in Versen und Prosa; ferner giebt man regelmäßigen Unt. in der Muttersprache, begnügt sich also nicht mit den Grammatikalien, die in dem lat. und griech. Unt. nebenher für die Muttersprache abfallen, noch weniger hält man ein bloß empirisches Können beim Gymnasisten für genügend; endlich sind die bunten Mosaiklesebücher ziemlich selten, man liest in jeder Classe einzelne ganze Werke oder doch größere Stücke aus solchen und sucht sie durch Erklären und Vortragen dem nationalen Sinn und Stolz werth zu machen. Sie werden so zum allgemeinen Eigenthum und bereichern das sprachliche und Gedankenmaterial ungemein.

Der Geographieunt. beschränkt sich zu einseitig auf Frankreich, tritt auch im mittleren Lycée mit dem naturkundlichen zu wenig in Verbindung und bietet eine Aufeinanderfolge von VIII — I^{b}, welche die bekannte Schwäche der Franzosen in diesem Fach begreifen läßt. Auch der Geschichtsunt. wird ziemlich karg behandelt. Ein Uebel der früheren Zeit zwar, das des dünkelhaften Schwatzens über Personen und Zeiten, über die man weder Quellen- noch kritische Studien gemacht, das des vagen Raisonnements, des leichtweg Absprechens hat Fortoul durch Programm und Instruction glücklich beseitigt. Aber ist er nicht fast in den entgegengesetzten Fehler verfallen? Er läßt summarische Uebersichten dictiren, Data und Facta auswendig lernen; gestattet zwar dem Professor dieselben zu entwickeln und durch Individualisirung ein anschauliches Gemälde zu entwerfen; aber im Uebrigen engt er ihn so ein und läßt nur eine solche äußerliche Behandlung dieses schönen Faches zu, daß die großen Blößen der französ. Nationalerziehung, der Mangel an geschichtlicher Bildung und noch mehr an geschichtlichem Sinn, dadurch nicht vermindert werden können. Alle beten die gleiche Ansicht nach, um so lieber, je mehr sie die nationale Eitelkeit erfreut, von Vorurtheilen aber und nationalen Schwächen läßt sich keiner überzeugen. Noch weniger gut berathen ist aber der, Logik genannte, philosophische Unt. in I^{a}. Man spürt da wohl, daß man es mit einem Stiefkinde zu thun hat: eine Anzahl Gegenstände und Lehren aus Religion und Moral nimmt man nacheinander vor, legt aber diesen Dingen so wenig Werth bei, daß die Realisten sich gar nichts um sie zu bekümmern brauchen! Gehen wir nunmehr an den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unt. Es ist unbestritten, daß nach dieser Seite hin die Nation glücklich organisirt und hier die stärkste Lichtpartie des Lycée zu finden ist. In der unteren und mittleren Divis. werden zwar nur wenige Rechenstunden in der Woche gegeben, (genau gerechnet, nicht ganz zwei), und doch wird mit Leichtigkeit gelernt und, begünstigt durch das metrische System und die zum Theil trefflichen Anschauungsmittel, schnell viel erreicht. Hier, wie später in den Mathematikstunden, verfährt man (bei uns ist es derselbe Fall) auf zwei ganz

verschiedene Arten: bei dem einen Lehrer ist der math. Unt. ein kräftiges Bildungsmittel des Verstandes, er schult und schärft die Denkkraft, bildet Denker und Mathematiker; bei dem andern erhält man fertige Raisonnements, scharf formulirte Lehrsätze und Beweise, alles aufs klarste ausgedrückt; diese nimmt man auf, übt sie ein, lernt sie auswendig und handhabt sie hernach als ein geschickter Rechner. Im allgemeinen kann man sagen, daß der franzöf. Mathem.Unt. den deutschen in den Leistungen übertrifft, und so schwach die Methode der historisch-philologischen Fächer sich darstellt, so vortheilhaft erscheint die der mathematisch-naturwissenschaftlichen. In dem naturkundlichen Unt. zwar hat es früher auch nicht an allerlei Misgriffen gefehlt. Es gab eine Zeit, wo man ihn erst im letzten Jahre, in I^a^, auftreten ließ, nachdem man 9 Schuljahre hindurch ganz Umgang von ihm genommen hatte. Ohne alle, oder doch ohne geregelte Anschauungen gieng man zum wissenschaftlichen Unt. über; was die Jesuiten im 17. und 18. Jahrh. gethan, war vergessen, was Pestalozzi gelehrt, unbekannt. Weil so die Kräfte der Schüler nirgends zureichten, um die sich häufenden Lehrsätze zu bewältigen, weil alles Abstrahiren sich unmöglich oder unfruchtbar erwies, so war man nahe daran, den ganzen Unt. wieder zu entfernen. Aber die Zeit klopfte mit ihren Forderungen so hörbar an die Pforten der Lehranstalten, daß man sich eines Besseren berieth und den Grund des früheren Mislingens in der Methode suchte. Gegenwärtig treiben nun die Lycéen zuerst einen propädeutischen Cursus, wo viele Naturkörper vorgezeigt, viele Versuche angestellt, die Fälle des täglichen Lebens und die Anwendungen der Gewerbe ins Auge gefaßt, überhaupt viele Anschauungen erworben werden. So legt man den Grund für den mehr dogmatischen zweiten Cursus. Hier müßen die Theorieen aus den Anschauungen abstrahirt und richtige Ansichten über alle Vorkommnisse gewonnen werden. Durch diesen mehr und mehr sich hebenden mathematisch-naturwissenschaftlichen Unt. und das ebenfalls sehr begünstigte Zeichnen hofft die Regierung die den Künsten und der Luxusindustrie nöthigen Theorieen oder Hülfsmittel immer weiter in der Nation zu verbreiten, daß Frankreichs Künste, Industrie und Technik überhaupt sich daran nähren und an praktischem Sinn und eleganter Darstellung immer dem übrigen Europa vorauseilen.

Viele schriftliche Arbeiten werden in der Lehrstunde gemeinschaftlich corrigirt; diejenigen Arbeiten jedoch, welche durchaus vom Lehrer selbst durchgenommen werden müßen, möge er nicht bloß einsammeln (so ist vor etlichen Jahren im Schoße einer Commission gewünscht worden), sondern auch durchsehen und, mit seinen Bemerkungen ausgestattet, wieder zurückgeben, wobei noch empfohlen wird, weniger aufzugeben und besser zu corrigiren. Jeder schriftlichen, oft auch jeder mündlichen Leistung wird zum Behufe der Wochen-Location eine Ziffer zuerkannt, die in vielen Anstalten zwischen dem Maximum 20 und dem Minimum 1 gegriffen wird und es erfolgt schließlich am Sonntag Genuß oder Verdruß, je nachdem einer mehr oder weniger über oder unter der Moyenne 10 sich erworben hat. Nach der Durchschnittszahl dieser Wochenlocationen bestimmt sich großen Theils die Jahreslocation, und ob dem Zöglinge am Schlusse des Schuljahres (von Mitte August bis ersten Montag im October sind Ferien), ein Preis oder eine Belobung in irgend einem Fache zufalle oder nicht. Eine öffentliche Schulprüfung geht dieser Preisaustheilung nicht voraus. Für die Lycéen von Paris und Versailles besteht zu weiterem Sporn noch der grand concours général. Derselbe ist von seinem Stifter gut gemeint gewesen, hat aber in dem Unt. der Hauptstadt und auch sonst mehr Schaden angerichtet als Nutzen gestiftet. Weil nämlich von den genannten Anstalten nur die besten Schüler sich dabei betheiligen dürfen, so ist es für diese ganz besonders ehrenvoll, lauréats geworden zu sein, die Lehrer dieser Glücklichen aber erwerben sich den Ruf besonderer Tüchtigkeit in ihrem Fach und werden demzufolge befördert. Was sind die Folgen? Erstens, man unterrichtet und arbeitet, um bei diesem Concurs Erfolge zu erzielen; der Lehrer macht sich zum Routinier, der weder an Bildung noch an harmonische Ausbildung bei

seinen Schülern denken will, denn die kann man ja beim grand concours nicht in die Wagschale legen. Zweitens, man hält sich mit und in dem Unt. hauptsächlich an die Gutbegabten in der Classe. Man faßt diese als eine Art Elite auf und sieht, für welches Fach der oder jener sich am meisten eigne. Ein solcher élève à prix wird nun für dieses sein Fach ganz besonders geschult, dieses muß er fast mit Ausschluß aller andern treiben. Die übrigen Classenangehörigen, la queue, mögen sehen, wie sie mit- oder nachkommen, sie können ja vom Repetenten noch vorwärts gebracht werden. Drittens, Sache des Schülers und des Lehrers wird nun das Einpauken, ein gewaltiges Memoriren lateinischer Phrasen und Formeln, um daraus das beste thème latin zu fertigen, oder ein unablässiges Eindrücken von historischen, geographischen und chronologischen Daten. Bis vor wenigen J. gewahrte man noch andere Folgen. Um nämlich lauréat in einer Classe zu werden, doublirte sie der Schüler, d. h. der Knabe blieb auf eigenen Antrieb oder auf Anrathen des Lehrers ein Jahr länger in seiner Classe, um so sicherer für einen Preis dressirt werden zu können. Es ist dies zwar eine Versündigung an der ganzen Entwickelung des Knaben, aber dafür erhält man auch einen Preis. Auf diese Weise machte man also nicht die Schwachen zu Veteranen, sondern die Begabteren. Dieser Unfug des schlauen Doublirens ist gegenwärtig glücklich beseitigt; es war aber auch an der Zeit, denn es kam schon vor, daß ³/₅ der Preise und Belobungen des grand concours lauter solchen Veteranen zugefallen waren. Wann wird aber der Concurs selber abgethan werden, der Concurs, für dessen Empfehlung 1849, wo seine Abschaffung drohte, die Pariser Professoren selber nichts anzuführen hatten, als daß er sei un antique usage cher aux familles et à l'Université? Trotz seines offenkundigen Schadens für die ehrliche Lehrer- und die bildende Schülerarbeit und trotz seiner moralischen Verderblichkeit steht er beim großen Haufen noch immer in ungemessenem Ansehen, ja ein dortiger Sieg gilt ihm mehr als ein Diplom bei der Maturitätsprüfung, die allerdings eine so großartige äußere Feier, ein solches Gepränge nicht im entferntesten zu entfalten hat. Fortoul zwar meinte, der grand concours bringe jedenfalls eine zu frühe Erregung der Eitelkeit, Villemain dagegen verkündete schon 1841 bei der großen Preisvertheilung in der Sorbonne, dieser grand concours stütze sich auf die unsterblichen Wahrheiten der Religion und der Moral! Es ist klar, daß dem durchaus nicht so ist, so wie auch daß der Hauptfehler dieser Institution darin liegt, daß nicht alle, sondern nur die besten Schüler concurriren dürfen.

Die einzelnen Bestimmungen der Maturitätsprüfung, sowohl was Modalitäten als Forderungen betrifft, sind seit Bestehen der Univ. de France schon vielfach abgeändert worden. Das baccalauréat ès lettres, d. h. die humanistische Maturitätsprüfung, war früher der Ausgangspunct zu allen weiteren Studien und akademischen Graden; seitdem jedoch die Bifurcation systematisch durchgeführt ist, steht das realistische baccalauréat unabhängig neben dem andern. Beide werden von den Akademien vorgenommen, die humanistische von einer Commission der philologischen, die realistische von Seiten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Facultät. Bei der ersteren handelt es sich im Schriftlichen um eine lat. Version und eine lat. Composition, im Mündlichen um Extemporalien aus dem Latein., Griech. und Französischen und um Fragen und Aufgaben aus Logik, Geschichte, Geographie, Arithmetik, ebener Geometrie und Physik. Bei der andern Prüfung folgt auf die latein. Version die Lösung einiger Aufgaben aus Mathematik und Physik, das Mündliche fordert Extemporalien aus lat. französ. und deutschen oder englischen Schriftstellern und dann Beantwortung von Fragen 2c. aus Logik, Geschichte, Geographie, reiner und angewandter Mathematik, Physik, Naturgeschichte. — Es ist große Vorsorge getroffen, daß keinerlei Unredlichkeit, auch nicht der Schein einer Parteilichkeit vorkomme; das Studienzeugnis ist ja abgeschafft und die Examinatoren wissen selten, ob dieser aus einer Staatsanstalt oder jener aus einer geistlichen herkommt, ja sie kennen die jungen Leute meistens gar nicht. Die mündliche Prü-

fung wird zudem öffentlich und nach einem Programm vorgenommen, das die Materien für den Fragenden wie für den Befragten fixirt. Sie handeln nur von dem, was in den zwei letzten Classen der Divis. supér. gelehrt wurde; ebenso ist das Quantum und Quale dieser, wie auch der schriftlichen Aufgaben, nach den mittelbefähigten Zöglingen bemessen. Diese Programme legen dem Examinator nur scheinbar Zwang auf, denn nichts hindert ihn, nach den Gründen einer Antwort zu fragen, wenn diese ihm auswendig gelernt scheint; er kann ferner die summarische Antwort in ihre Elemente auflösen und dadurch bald erfahren, ob man die Sache gründlich weiß und versteht. Es erscheint überhaupt die ganze Einrichtung dieser Examina als ein bis ins kleinste berechneter und vollendeter Mechanismus. Schade nur, daß derselbe schon lange Zeit nichts erfreulicheres über die französ. Gymnasialstudien zu Tage fördert. Die Hauptschuld trägt freilich der Unt. selber. Von anderen Factoren, die wie anderwärts so auch in Fkr. in den letzten 30—40 Jahren noch dazu kamen, sind zu nennen: Mangel an Sinn für Bildung, an idealem Streben, die Tendenz auf Brodstudien und auf Genuß. In folge dessen ist jetzt das Gewöhnliche, daß man das Programm lernt. Statt sich an der geistigen Substanz des Faches zu nähren, preßt man, nicht indifferent sondern passiv sich verhaltend, die Stoffe in sich hinein. Geht die Zeit schmal zusammen, so läßt man sich in der Schule theilweise dispensiren, um desto ungehinderter die Examensfächer memoriren zu können. Durchschnittlich hält man die 4 Jahre in der Divis. supér. gar nicht aus, sondern eilt nach dem Austritt aus der Rhétorique in das Examen. Die Eltern willigen nicht selten schon aus Rücksicht auf verminderte Kosten ein und der junge Mensch versucht sein Glück. Vielleicht gelingt es ihm; wenn nicht, so ist nichts verloren, es fallen ja alle Jahre viele Hunderte beim ersten und zweiten Mal durchs Examen. Dem Streben der gegenwärtigen Jugend, sich für die Maturitätsprüfung äußerlich und bloß rohmateriell herzurichten, leistet eine gewisse Classe von pädagogischen Industriellen allen nur möglichen Vorschub, die Préparateurs, und man rühmt denen von Paris nach, sie können das Wunder bewirken, daß jene, die sich ihnen in Arbeit übergeben, im Examen Antworten parat haben, die sie nicht im geringsten verstehen, und daß sie allerlei wissen, ohne es gelernt zu haben. Ein fruchtbares Studiren und Vorbereiten wird aber z. Thl. auch noch durch die Manuels pour le baccalauréat verhindert. Einige Zahlen mögen den ganzen üblen Sachverhalt, dem einzig durch Verbesserung der Unt.-Methode des Lycée begegnet werden könnte, noch weiter beleuchten. In der Pariser Akademie wurden 1841 von 1380 Examinanden sogleich nach dem Schriftlichen wieder 400 weggeschickt, weil sie das lat. Dictat oft großartig mißhandelt und im Französ. sogar orthogr. und Grammatikfehler gemacht hatten; 385 wurden nach dem Mündlichen aus der Liste gestrichen, so daß nur 595 Diplome erhielten (43 %). Am nämlichen Orte meldeten sich 1851, nachdem also das Studienzeugnis, — diese heilsame Nöthigung zum normalen und ruhigen Vollenden seiner Studien — entfernt worden war, ungefähr 800 in die humanistische Prüfung, aber nur 138, (17 %) kamen am Ziele an. Die Akademie von Toulouse nahm im Aug. 1857 durch ihre philologische Facultät ein Examen mit 287 Bewerbern vor; 162 mußten zurückgewiesen werden, 125 erhielten die Diplome, darunter 14 mit der Note gut; die mathem.-naturwissensch. Facultät examinirte um dieselbe Zeit 195 Realgymnasisten, von denen sogar 127 zurücktreten mußten und nur 68 das Diplom bekommen konnten. Man begreift nach diesem, wie seit mehreren J. die Schulinspectoren und mit ihnen einsichtsvolle Lehrer vor dem eilfertigen Zustutzen fürs Examen bei jeder Gelegenheit warnen und mit welch großem Recht ein Gymnasialprofessor 1857 bei der Preisvertheilung den Zöglingen zurufen konnte: faites une chose qui devient rare, apprenez pour savoir!

Das Lycée als Erziehungsanstalt. Weitaus die meisten Lycées sind auch Erziehungsanstalten. Es ist bekannt, daß die mittleren und höheren Stände Frankreichs dem Familienleben nicht zugethan, der Kindererziehung geradezu abge-

neigt sind. Ihre Pflichten sollen nun die Lycéen übernehmen und erfüllen. Jede öffentliche Erziehung ist aber ein trauriges Nothwerk und auch die der Lycéen ist so sehr vom Uebel, daß der Klerus nie versäumt hat, sie der Univ. und dem Staate zum Vorwurf zu machen. Und in der That hier treten große Schatten auf. In der Erziehung, der religiösen wie der sittlichen, wirkt bekanntlich die Persönlichkeit des Erziehers und das lebendige Beispiel kräftiger als System, Belohnungen, Verbote und Strafen. Fragt man nun demgemäß: Wer ist Erzieher im Lycée? so lautet die Antwort: Dem ganzen Ordnungs- und Disciplinarwesen ist der Censeur als Chef vorgesetzt, die Professoren unterrichten, die Repetenten haben Mühe Aufsicht zu halten, für die Erziehung —? Doch darüber das Nähere. Der zweite Beamte in jedem Lycée ist nämlich der Censeur; er ist ein ehemaliger Professor der Divis. supér., hat aber gleich dem Proviseur keinen Unterricht zu ertheilen, sondern nur für pünctlichen Anfang und Schluß der Classe zu sorgen und jeden Abend das Diarium jedes Professors durchzusehen und dem Proviseur zu übermachen. Ihm kommt vornehmlich die persönliche Oberaufsicht über innere Ordnung und die Sitten zu. Er ist das Centrum des Internats und Auge, Ohr und Hand des Proviseurs. Wenn letzterer nach innen, nach außen und mit den Behörden zu verkehren hat, so richtet sich des ersteren Thätigkeit nur nach innen. Sein Amt ist schwierig und nicht selten undankbar, denn die eigentlichen Gehülfen, die ihm die Anstalt beigesellt, die maîtres répétiteurs, welche Repetenten und Aufseher zugleich sein sollen, ermangeln gar oft des benöthigten Ansehens bei der ihnen übergebenen Jugend, und, anstatt dem Censeur eine Unterstützung zu sein, erwarten sie nicht selten Hülfe und Stütze von ihm. Daß die Professoren in der Regel nicht viel für die Disciplin leisten, hat seinen Grund in der unschulmäßigen Unterrichtsweise und darin, daß sie en classe dasselbe Erziehungssystem befolgen müßen, das à l'étude und sonst im Internat gilt. Während der 4 Schulstunden herrscht demnach als oberstes Princip die militärische Subordination und die strenge Beaufsichtigung. Körperliche Zwangsmittel werden vom Lehrer nicht angewendet, das Schlagen vollends ist der ganzen Nation ein Greuel; die wörtliche Zurechtweisung geschieht mit Vorsicht und Würde, und wenn sie auch scharf wird, unterbleiben doch Scheltworte. Faulheitsstrafen dürften jedoch von denen für Unarten besser unterschieden werden. Weil der Lehrer seine persönliche Auctorität im allgemeinen nicht geltend macht und machen kann, lernt man meistens nicht aus Zutrauen, Liebe und kindlichem Gehorsam. Um diesem Mangel zu begegnen, macht man einen Haupthebel zum Lernen aus dem Ehrgefühl, oder vielmehr Ehrtrieb, der bei der Nation bekanntlich bis in die unteren Schichten hinab in ganz anderer Lebendigkeit sich äußert als bei uns. In Wirklichkeit wird aber hiedurch der Ehrgeiz gepflegt und eben damit ein Egoismus, dessen allernächste Wirkung erfahrungsgemäß die ist, das so eben bezeichnete kräftigste und reinste Förderungsmittel immer unmöglicher zu machen; je mehr Pflege des Schülerehrgeizes, desto weniger herzliches Anschließen an den Lehrer. — Die Belohnungen finden in folgender Reihe statt: 1) wöchentlich einmal verliest der Proviseur vor dem ganzen Lycee die Namen all der Schüler, welche im Laufe der Woche gute Noten in irgend einem Fach erhalten hatten; 2) wer eine bestimmte Anzahl guter Noten sich erwirbt, wird auf der Ehrentafel angeschrieben, die als ein besonderer Schmuck des Besuchszimmers der Anstalten gilt; 3) im weiteren Verlauf erhält man seinen Sitz auf der Ehrenbank; 4) wer am öftesten der Erste gewesen ist, erhält gewisse Semesterpreise Die Strafen steigen auf, wie folgt: 1) öffentlicher Verles der schlechten Noten; 2) Strafarbeiten (meist mechanisches Abschreiben), wenn die andern Erholungszeit haben; 3) Strafarbeiten, statt der Theilnahme am gemeinschaftlichen Spaziergang; 4) Entziehung der Erlaubnis, ausgehen oder den Besuch der Eltern und Verwandten annehmen zu dürfen; 5) Arrest; 6) Verringerung oder Entziehung der jährlichen Vacanz; 7) Ausschluß aus der Anstalt; letztere drei Grade spricht jedoch nur der Proviseur aus. So viel über sittliche Erziehung im eigentlichen Schulgebiet. Wie schon bemerkt, findet man im Pensionat das-

selbe Erziehungssystem wieder; und das um so eher, weil das Leben außerhalb der Schulstunden fast ausschließlich in der Erledigung der Schulaufgaben besteht. Werfen wir nun einen Blick sowohl auf den Tages- als auch auf den Wochenplan des Lycée. Wie es die Natur der Sache mit sich bringt und durch die große Anzahl der Zöglinge geboten wird, ist derselbe aufs genaueste regulirt. Im Sommer lautet er ungefähr so: 5 bis 5,30: Aufstehen, Waschen, Anziehen; 5,30 — 7,30: Gebet, dann Schularbeiten in der étude; 7,30 — 8: Frühstück, ärztliche Inspection; 8 — 10: Unt.; 10 — 11: Religion oder Deutsch oder Englisch, 11 — 12: étude; (andere haben von 10 — 12: Zeichnen). 12 — 12,30: Mittagessen; 12,30 — 1,30: Erholung; 1,30 — 2,30: étude; 2,30 — 4,30: Unt.; 4,30 — 5: Abendbrod, Erholung, 5 — 8: étude; 8 — 8,30: Nachtessen und Erholung; 8,30 bis 8,45: Gebet und Abendsegen; 8,45 — 9: Bettgehen. So an jedem Wochentag, ausgenommen den Donnerstag, wo von 10 — 12 und auch am Nachmittag frei ist und wo Abends ein Spaziergang stattfindet; und so das ganze Jahr hindurch an 236—240 Schultagen. Am Sonntag besucht man um 7,30 die Messe; wer durch Fleiß oder Wohlverhalten sich ausgezeichnet hat, darf von 8,30 — 12 ausgehen, die andern sitzen von 9,30 — 11 in der étude; von 1,30 — 3,30: étude für alle, desgleichen der Spaziergang von 4 bis 7,30. — Vor allem springt in die Augen, daß zu den 4 Schulstunden an den gewöhnlichen Tagen 6 — 7 Arbeitsstunden angeordnet sind, daß also eben das Pensionat sehr vorherrschend die étude ist. Nun ist richtig, daß kleinere oder größere Schülerhaufen auf diese Weise zum ruhigen und stillen Hinsitzen gebracht werden können; aber wer sollte nicht merken, daß dies unter allen Umständen von sehr zweifelhaftem Werthe ist, und daß wir es hier mit einem Zuviel zu thun haben, das dem Interesse der Schule, der Sitten und der Gesundheit gleich gefährlich ist? Zudem überträgt das Lycée die Aufsicht über die einzelne étude unerfahrenen jungen Leuten, den maîtres répétiteurs. Früher hießen sie maîtres d'étude, waren der Regel nach zwar bacheliers, hatten aber als junge Leute meistens wenig persönliches Ansehen und standen in der Lycéealhierarchie so weit unten, daß die älteren Zöglinge auf diese Männer ohne Carriere nicht selten herabsahen oder sie gar chikanirten, und auch die jüngeren Schüler die Auctorität derselben im allgemeinen nicht hoch anschlugen. Und weil sie vornehmlich Aufsichtspersonen waren, so traf sie außerdem auch gewöhnlich noch der Schülerhaß, d. h. sie nur zunächst und am wirksamsten. Bei Gelegenheit der Reformen, die das gegenwärtige Jahrzehent auf dem Unt.-Gebiet vornahm, wollte man auch hier ein Neues, Besseres schaffen. Aus den früheren maîtres d'étude, die allerdings gewöhnlich nicht waren was ihr Name sagen will, schuf man maîtres répétiteurs, d. h. machte die Aufsichtspersonen auch zu Repetenten und Hülfslehrern. Weil man zudem auch dafür sorgte, daß sie sich auf das Licentiat präpariren und dann zum Anstellungsexamen für die Grammatikclassen melden können, so hat man sie in den Augen der Zöglinge etwas gehoben und auch sonst ihre Stellung verbessert. Weil sie aber eben doch nicht zu Erziehern gemacht werden konnten, so ist ihr Einfluß noch immer sehr gering. Im Durchschnitt ist man zufrieden, wenn sie im Stande sind, die Jugend äußerlich im Zaum zu halten und ist froh, wenn ihre Unerfahrenheit nicht zu häufig mit den Zöglingen in Conflict geräth, zur Verlegenheit für die Proviseurs und zum Verdruß für die Familien. Ihre Aufsicht erstreckt sich natürlich nicht bloß auf die étude, sondern auch auf die kleinen Fristen, welche für Erholung in den Hofräumen, für Mahlzeiten, Spaziergänge u. s. f. angesetzt sind. Jeder hat hiebei seine bestimmte Division und in ihr meistens seine bestimmte Classe, man vertheilt überhaupt die große Schaar je nach den Umständen sehr zweckmäßig unter sie. Gleichwohl bleibt ihnen eine speciellere Einwirkung auf den Charakter der Zöglinge in der Regel unerreichbar, und vollends durch sie eine Art Familienleben wenn auch nur in einzelnen Zügen einzuführen, gehört ins Reich der nur geträumten Wünsche. Das kann jedoch in keinerlei Weise ihnen als Vorwurf gelten, ebenso wenig als dem Censeur. Auch dieser kann und zwar beim redlichsten Willen und größten Eifer dem Einzelnen nur gelegentlich und im Nothfall Freund und

Erzieher sein. Er ist oberster Disciplinbeamter und muß mitsammt den maîtres répétiteurs immer neue Wachsamkeit entfalten, um in der großen Menge von Zöglingen die äußere Ordnung im Gang zu erhalten. Demnach findet der Knabe und der Jüngling im Lycée wohl Wohnung und Unt., Kleidung und Kost, aber in den meisten Fällen keinen Ersatz für einen Vater, der ihn mit Vertrauen oder mit Vorsicht leitet, damit er sich ebenfalls vertrauensvoll anschließe; er sieht sich zur Ordnung, Ruhe und Stille angehalten, alle Zeit geführt, gewarnt, gehütet und angespornt, aber er entbehrt die unschätzbare Wohlthat, in seinen Hütern persönliche Auctoritäten vor sich zu haben, denen er sich im Innern freiwillig oder doch wenigstens leicht unterordnet; er wird zum fleißigen Arbeiten, zum ausdauernden Lernen gebracht, aber sowohl während der Lern- als der Arbeitszeit erfährt er nicht viel von dem Segen, der darin liegt, wenn man in seinen Lehrern und Erziehern entweder vortreffliche Charaktere oder unermüdliche Pflichttreue in lebendigen Beispielen verehren darf (vgl. Bd. I, 487); es wird folglich durch das ganze Lycée hindurch nicht erzogen, sondern immer nur disciplinirt. Welche sittliche Früchte lassen sich aber von einem Erziehungssystem erwarten, dessen Endzweck nicht auf Erhebung zur freien Sittlichkeit gerichtet ist, dessen Hauptcharakter einerseits in der Prävention, andererseits in der Excitation liegt? Was davon bis jetzt gezeitigt wurde, sagt uns ein Blick in das sittliche Wesen der höheren Stände des heutigen Frankreichs: eigentlichen Gehorsam lernte man im Lycée nicht, nur Unterwerfung, daher sehen wir auch wie die Beamten groß und klein nicht regieren, sondern nur zusammenhalten oder niederdrücken; sittliches Gefühl und Bewußtsein wurden zu wenig gepflegt, statt dessen vielmehr der Trieb nach äußerer Ehre und nach Erfolg vor den Menschen, und in folge davon offenbart die gebildete Gesellschaft ein solches Abhandenkommen des Gewissens, daß sittliche Indifferenz wohl als die allgemeinste Schwäche der Nation bezeichnet werden kann; mit einem Wort, die einstigen Zöglinge dieses Systems suchen, wie dasselbe, nicht sittliche Größe und das an sich Treffliche und Edle, sondern Erfolg, Ruhm und Glanz. Von den Wirkungen, die das System im Innern des Lycée selber hervorruft, ist die nächste und verbreitetste die Camaraderie. Da man sich in der Jugend gerne anschließt und nur an Menschen anschließen kann, da ferner ein Anschluß an die Lehrer und die Repetenten nicht möglich ist, so halten durchschnittlich die Zöglinge in kleinerer oder größerer Zahl unter sich zusammen, und zwar in solidarischer Weise. Haß gegen das Erziehungssystem des Lycée ist der Kitt dieses Schülerbundes und: mon maître est mon ennemi! sein Losungswort. Wie ein finsterer, fast unheimlicher Schatten schwebt diese Camaraderie über den Anstalten und als starrer Feind aller wahrhaften Erziehung ist sie alle Zeit darin gegenwärtig. Ferner, wenn die Zöglinge unter solchen Umständen im Lycée eine Heimat erblickten, müßte man sich mit Recht verwundern. Dem ist jedoch nicht so. Die Jugend freut sich zwar der Genossen und der Schülerfreundschaften, und macht sich die Lage zurecht; aber heimisch fühlt sie sich nur ausnahmsweise in der Anstalt. Es ist und bleibt für sie der Ort, aus dem man sich wegdrängt zum Examen, der Ort, „wo man muß leiden können ohne sich zu beschweren, schweigen ohne überzeugt worden zu sein, in Gehorsam sich fügen ohne innerlich nachzugeben.“ So bezeichnet eine französische Preisschrift, die von der Académie des sciences morales et politiques 1856 gekrönt wurde, — die Lycéen! Bei solcher Sachlage schließt man von selber auf die Mängel der religiösen Bildung. Diese bestehen in folgendem. Anstatt die sittliche Erziehung auf die religiöse zu gründen, thun die meisten Lehrer nur, was die gewöhnliche Kirchlichkeit oder die äußere Frömmigkeit verlangt, und überlassen den Geistlichen diese Seite des Erziehungswerkes allein; man hält Schulgebete, man spricht im Pensionate Morgen- und Abendsegen, aber im übrigen hält man sich indifferent gegen Religion und religiöse Erziehung. Diese Haltung der Lycéen ist großentheils noch eine Nachwirkung der Philosophien des vorigen Jahrh., und das vieljährige Feindschaftsverhältnis zwischen Univ. und Klerus hat dieselbe fort und fort kräftig erhalten. Der sich weitererbende Haß

gegen die geistliche Herrschsucht und die Abneigung gegen den geistlichen Stand sind eben bei den Lehrern, wie auch sonst bei den meisten Gebildeten, noch immer sehr groß, ja jetzt wieder größer. Dieser Haß aber lernt nicht scheiden zwischen Priesterschaft und Religion, — und so geschieht für religiöse Erziehung fast nichts, so begiebt man sich des reinsten Mittels, um Willen und Gesinnung der Zöglinge zu bilden und zu heben. Die ultrakatholische Partei hat deshalb seit Jahrzehnten den Finger auf diese gefährliche Blöße hingehalten; wenn sie jedoch der Univ. vorgeworfen, sie erziehe zum Unglauben, so weiß man, was letzteres Wort im Munde jener Leute bedeutet, und wenn sogar Abbé Gaume und Genossen gefunden zu haben vermeinten, der Paganismus der französischen Gesellschaft und auch jener der Lycéen stamme aus den classischen Studien und aus der antiken Weltanschauung, welche die Lyceisten sich dort aneignen, so weiß man ja, wie es gerade in dieser Beziehung um den Unt. steht. Kurz, dieser Tadel erweist sich als Dunst und jene Anklage verlangt Dinge, die sich mit einer gesunden christlichen Erziehung nicht vereinigen lassen. Andererseits jedoch hat auch noch kein Vertheidiger der Lycéen beweisen können, daß sie in diesem Stücke ihrer Aufgabe nachkommen, ja noch niemand hat nur die eigenthümliche Unthätigkeit und Unmacht der Anstalten in dieser Beziehung wegzubeweisen vermocht. Eine Erziehung aber, die der religiösen Weihe und Grundlage entbehrt, erschwert sich die sittliche Ausbildung in hohem Grade; geht sie vollends in der militärischen Disciplin auf, — dann geht sie auch in ihr unter. Und so erwähnen wir nur noch kurz zum Schluß, daß von Zeit zu Zeit in dieser oder jener Anstalt in folge des puren Disciplinarwesens dumpfe Unzufriedenheit unter den Zöglingen entsteht. Kann dieselbe weiter um sich greifen, so bricht die Gährung oft plötzlich los, wie erst noch vorigen Sommer in dem Lycée von Bastia und in dem von Metz. Man verjagt dann die Lehrer, die Repetenten, errichtet Barricaden in den Sälen u. s. w.; die Auctoritäten der Stadt erscheinen auf dem Platze und manchmal wird erst durch bewaffnete Mannschaft die Ruhe wieder hergestellt. Die Hauptrădelsführer stößt man sofort aus, das System aber bleibt da. —

Das Lycée und seine Finanzen. Die ökonomische und finanzielle Verwaltung einer jeden Anstalt wird durch den Oekonomen besorgt. Er betreibt die Einnahmen und leistet die Zahlungen, durch seine Hand gehen die Lieferungen aller Bedürfnisse der Anstalt, er hat das Mobiliar, die Vorräthe, die Kassen, die Register, die Rechnungen, u. s. w. unter sich. Die eigentliche Oberleitung auch auf diesem Gebiete kommt jedoch dem Proviseur zu; er beschließt, der Oekonom hat die Ausführung. Als Hauptgrundsatz der Oekonomieverwaltung der Lycéen wird seit alter Zeit festgehalten (im J. 1802 wurde er nur erneuert), daß diese Anstalten, als für die Jugend der gebildeten, der vornehmen und der reichen Classen bestimmt (die Unvermöglichen und Mittelbegüterten sind factisch ausgeschlossen, trotz der Freiplätze), ihre Kosten selber bestreiten, daß die Einnahmen die Ausgaben decken sollen. Nach der Stiftung der Université de France, im J. 1809, zählte man 35 Lycéen mit 9068 Zöglingen, 1813: 36 mit 14,492 Zögl., 1830: 40, 1841: 46, 1846: 52, mit 23,345 Zögl., 1849: 56, 1852: 57, mit 19,673 Zögl., 1855: 63, mit 20,960 Zögl., 1857: 64, mit 26,793 Zögl., 1859: 68. Es entspricht also die Zahl der Lycéen noch nicht der Zahl der Departements; doch hat sie sich seit 1808 fast verdoppelt und ist im Fortschreiten begriffen trotz der nicht unerheblichen Concurrenz, welche die Bildungsanstalten der Geistlichkeit seit 1850 machen. Bis jetzt hat die Errichtung jedes neuen Lycée das Budget des Unterrichts mit 27,000 Frs. belastet. Die Kosten, welche dabei der städtischen Gemeinde zufallen, bestehen in der Beschaffung der Localitäten, der inneren Ausstattung der Schulzimmer und in der Uebernahme einer gewissen Anzahl von Freistellen. Das Schulgeld betrug 1795, in der Zeit der größten Landeserschöpfung, 25 Fr.; 1802 60 Fr., dabei beließ man es auch 1809 und von da wieder bis 1847, wo es auf 100 Fr. stieg. Im April 1853 setzte es Fortoul von neuem fest, wie folgt: untere Division 120 Fr., mittlere 150 Fr., obere 200 Fr., Mathematikschule 250 Fr. Eine ähnliche Steigerung erlitten die Pensions-

gelder der Internen. 1802 war der durchschnittliche Preis 700 Fr., später kostete die Pension in einem Pariser Lycée 1000 Fr., in den Lycéen erster Classe 800 Fr., zweiter 700 Fr., dritter 650 Fr.; seit April 1853 jedoch bezahlt man in Paris für den Internen der unteren Divis. 950 Fr., für den der mittleren 1050 Fr., für den der oberen 1150 Fr. und für den der Mathematikschule 1500 Fr. Aehnlich hat man auch in den Departements die Ansätze für die Pension erhöht und nur in 27 ganz armen Städten sie gegen früher ermäßigt. Eine so namhafte Erhöhung der Pensions- und der Schulgelder war aber auch sehr nothwendig geworden; denn bei den vorherigen geringen Sätzen brauchten allein die Lycéen von Paris jährlich 265,000 Fr. von dem Zuschuß, den der Staat dem gesammten Secundarunt. des Landes gewährte und der circa 1,500,000 Fr. betrug. Wegen dieser sehr ansehnlichen Steigerungen fürchtete man eine große Abnahme des Besuchs. Sie ist aber nicht eingetreten; denn obschon die geistlichen Mittelschulen beträchtlich wohlfeiler sind als die Lycéen, so wird doch die Mehrzahl des gebildeten Mittelstandes und der zahlreichen Beamtenwelt sich ihnen zu keiner Zeit zuwenden. — Durch Schulgeld und Pensionatskosten haben auf diese Weise die Familien an die Lycéen z. B. 1848 bezahlt 6,204,000 Fr., 1850, ebenfalls in runder Summe 5,792,000 Fr. — Die Beiträge des Staats beziehen sich zunächst auf die Freischüler, boursiers. Im Jahr 1802 unterhielt der Staat 6400 Zöglinge in den Lycéen auf seine Kosten, 1808 nur noch c. 5200; 1816 zahlte er für seine boursiers an die Lycealkassen 1,235,000 Fr.; 1817 waren es nur 1800 Freischüler, einer wurde auf 500—700 Fr. gerechnet und für alle verausgabte man 988,000 Fr. Nach 1832 zählte man 1200 Freischüler und zwar mit ganzen, ½ und ¾ Freiplätzen und einem Kosten von 600,000 Frs. 1847 stieg derselbe auf 656,678 Fr.; 1850 auf 592,867, 1855 auf 635,237, für 501 ganze, 258 dreiviertels- und 390 halbe Freistellen. Ferner leisten Beiträge die Departemental- sowie die Communalkassen, ebenfalls für ihre Freischüler. 1808 betrug die Zahl der letzteren 1200, von 1817 an aber nur noch 6—700, weil viele bourses in die städtischen Secundarschulen übertragen wurden.

Die Ausgaben an die Oberbeamten, Lehrer und sonstigen Angestellten der Lycéen wurden 1802 festgestellt und so bis 1839 gelassen, nämlich:

	im Lycee v. Paris.	Lycee I. Rangs.	Lycee II. Rangs.	Lycee III. Rangs.
Proviseur	5000	4000	3500	3000
Censeur	3500	2500	2000	1500
Oekonom	3000	2000	1600	1400
Professor I. Cl.	3000	2000	1800	1500
Professor II. Cl.	2500	1800	1500	1200
Professor III. Cl.	2000	1500	1200	1000
Maître d'étude	1200	1000	800	700

Salvandy erwirkte im J. 1839 die Aufbesserung einiger Lehrergehalte, 1847 desgleichen für einige andere Kategorien. Im Zusammenhang mit der vorerwähnten Erhöhung des Schul- und des Pensionsgeldes brachte das Jahr 1853 auch neue Einkommensätze für das gesammte Professorat, und die Lehrergehalte, die in drei Stufen gebracht sind, betragen nun in Paris 3000 Fr., 2500 Fr., 2000 Fr., in den Depart. 2000 Fr., 1800 Fr., 1700 Fr., (z. Thl. auch bloß 1600 Fr.), nämlich als Fixum. Dazu kommen überall veränderliche Einkommenstheile, insofern 9/100 des Pensionsgeldes der Internen und 5/10 des Schulgeldes der Externen unter den Censor und die ordentlichen Hauptlehrer vertheilt werden. Dagegen ist nun den Professoren nicht mehr erlaubt, Repetitionen oder sonst welchen Unt. an den Privatschulen zu ertheilen. Privatunt. können sie Schülern ihrer Classe zwar geben, aber nur unter ganz besonderen Normen

und vielfältiger Controle. — In die Lehrerpensionskasse legt man 5% seines festen Gehaltes ein; mit 30 Dienstjahren ist man zur Pensionirung berechtigt und erhält 3/5 des Fixums der drei letzten Dienstjahre. Dienstuntüchtige können die Pension bälder erhalten; das Minimum beträgt 500 Fr. und von 5 zu 5 Jahren wächst die Pensionssumme.

Geben wir zum Schluß noch das Budget von 1855 für die damaligen 63 Lycéen:

Einnahmen.	Staatsunterstützung überhaupt	1,300,000	Fr.
	der Staat für 1150 ganze, halbe oder 3/4 Freistellen	635,237	„
	die Departem. und Gemeinden für ihre Freistellen	451,431	„
	die Familien für die Pension	5,918,288	„
	die Familien an Schulgeldern	1,283,806	„
	andere Einkünfte der Lycéen	1,976,347	„
	Gesammtes Jahreseinkommen	11,565,000	Fr.
Ausgaben.	Für Gehalte u. s. w.	5,181,684	„
	Nahrung	3,144,428	„
	Kleidung, Wäsche u. s. w.	773,646	„
	Heizung, Beleuchtung	789,437	„
	Schulbücher; physikalisches Cabinet	153,621	„
	Ausbesserung an Häusern, Mobiliar, Erneuerung der Sammlungen für d. Unt.	501,934	„
	weitere kleinere Ausgaben verschied. Art	1,374,305	„
	Gesammte Jahresausgaben	11,919,057	Fr.

Während 1842 eine Mehreinnahme von 426,696 Fr. und noch 1851 eine von 339,750 Fr. sich ergeben hatte, weist nun das J. 1855 eine Unzulänglichkeit von c. 354,000 Fr. auf. Auch 1856 und 1857 hat sie sich fast unverändert erhalten und zwingt die Lycéen ihre Renten zu veräußern, die sie in der Zeit erworben hatten, wo der Univ. noch gesonderte Vermögensverwaltung zugestanden worden war. Vor wenigen Jahren betrugen dieselben noch 162,000 Fr., jetzt nur noch 100,000 Fr. Wenn dieses Capital von 2,000,000 Fr. vollends verbraucht sein wird, muß der Staat für diese Anstalten durchaus mehr Lasten auf sich nehmen, als er gegenwärtig thut; an mehr als 11 Millionen trägt er durch Subvention und Freiplätze nur ungefähr 2,100,000 Fr., wogegen die Familien fast 3/4 der Ausgaben bestreiten. —

Im engsten Zusammenhang mit den Lycéen steht das Seminar für die Gymnasiallehrer. Der Staat besitzt nur eine Anstalt dieser Art und zwar in Paris. Dieses, zum Unterschied von den entsprechenden Anstalten für den Primarunt. mit dem Namen Ecole normale supérieure bezeichnete Seminar wurde vom Nationalconvent 1794 im October geschaffen, aber kurz darauf wieder aufgehoben. Napoleon rief es 1808 von neuem ins Leben als wesentliches Glied im großen System seiner Univ. und bestimmte es für 300 mindestens 17jährige junge Leute, deren Aufgabe sein sollte, sich in den sciences d. i. Mathematik und Naturwissenschaften, und in den lettres d. i. den classischen Studien auszubilden, um hernach Lehrstellen in den Lycéen und den Colléges bekleiden zu können. Im Nov. 1810 wurde die Schule mit 37 Zöglingen eröffnet und berechnete man die Kosten für jeden auf 1000 Fr.; 1812 waren es 77 Schüler, welche zusammen 113,012 Fr. kosteten. Sie machten einen 2jährigen Curs durch, wohnten zusammen und waren kostenfrei. Die Restauration hatte wie an der ganzen Univ. so besonders an diesem Seminar kein Wohlgefallen und reformirte an ihm in klerikalem Sinn. Daß sie dabei gleichwohl auch richtige pädagogische Ansichten offenbarte, erhellt besonders deutlich daraus, daß sie einen 3jährigen Curs vorschrieb und das dritte Jahr einzig zum Studium der Pädagogik und Aneignen der Methoden bestimmte, überhaupt aussprach, daß die Zöglinge nicht für den Dienst der Wissenschaft, sondern für den der Schulen sich auszubilden hätten. Das misfiel und die Schule

hatte deshalb 1817 nur noch 50 Zöglinge. Weil sie aber ihren angeblichen „Ehrgeiz, Neigung zum Ungehorsam und Radicalismus" nicht ließ, so wurde sie den 6. Sept. 1822 durch eine königliche Ordonnanz geschlossen und die damaligen 58 Seminaristen zunächst entlassen. Die Ecole normale supérieure sollte durch écoles normales partielles ersetzt werden, d. h. eine Art kleiner Seminarcurse, die am Hauptort jeder Akademie mit dem Lycée verbunden wurden. Das gelang aber nicht, auch nicht als man sie 1826 auf eine kleinere Zahl reducirte und besser einrichtete, denn weder paßten diese, nunmehr écoles préparatoires geheißenen Anstalten zum System der Univ. im ganzen, noch taugten die darin gebildeten Schulleute zum gelehrten und brillanten Vortrag in den oberen Lycealclassen. Die Juliregierung stellte deshalb im Aug. 1830 die frühere Ecole normale supérieure wieder her, setzte einen 3jährigen Curs fest, berechnete die Freistellen, deren sie 1833 im ganzen 60 errichtete, auf 970 Fr., verlieh jedoch die ganzen nur den ausgezeichneten Schülern jeder Promotion. Im Oct. 1846 bezog die Anstalt ihr eigenes großartiges Gebäude hinter dem Pantheon und 1847 errichtete man endlich auch eine Professur für Pädagogik (3000 Fr.). Von 1835 bis zur Februarrevolution 1848 hatte nicht mehr absolute Unentgeltlichkeit bestanden. Diese setzt der Unterrichtsminister Carnot im Juli 1848 wieder durch, das Budget der Anstalt erhöht sich dadurch auf c. 232,000 Fr. und im J. 1850 zählt man sogar 115 Zöglinge. Doch nun erfolgen die Gegenströmungen. 1850 findet eine Budgetverminderung von 6000 Fr. statt, 1852 eine von 20,000 Fr., 1853 eine von 27,170 Fr.; dadurch muß die Zahl der Zöglinge zuletzt auf 78 und die der Professoren, maitres de conférences geheißen, von 19 auf 11 herabgesetzt werden. Die Freistelle kommt gegenwärtig auf 900 Frs. und das Budget beläuft sich auf 178,610 Fr. Diesen mehr äußeren Aenderungen entsprachen ebenso bedeutende innere. In Folge des Decrets vom 9. April 1852, Art. 5 wurde die Anstalt auf einmal und zum erstenmal zu dem gemacht, was sie ihrer Aufgabe nach und zum Heil der Lycéen sein sollte, zu einem pädagogischen Seminar. Fortoul hat hier z. Thl. eigentlich nur die Bestrebungen einiger bourbonischen Minister wieder aufgenommen und wenn er sammt dem gegenwärtigen Director der Anstalt, Nisard, der bei dieser Reform sich besonders thätig erwies, auch nicht im Stande gewesen sein sollte, die durchaus nöthige Hülfe wirklich und bald zu schaffen, so verdienen doch diese beiden Männer große Anerkennung dafür, daß sie zuerst die seitherige Verirrung in der Lehrerbildung klar aufzeigten und sodann die Studien der Seminaristen in ein richtiges Verhältnis zum Gymnasiallehramt brachten. In Wahrheit war die Anstalt bis dahin mehr eine allgemeine Bildungsstätte ohne Rücksicht auf die spätere Bestimmung zum Lehramt gewesen; eher eine Pflanzschule von talentvollen Gelehrten als von tüchtigen Lehrern. Manche Zöglinge wollten eigentlich, genau gesagt, gar nicht Schulmänner werden, sondern Gelehrte und der Dienst am Lycée galt den besten Professoren, d. h. nach dem dortigen Sprachgebrauch, den brillantesten Köpfen, bloß als eine Durchgangsstation, um in die Académie des sciences oder des inscriptions zu gelangen. Auf alle Fälle fanden sie das Bildungsgeschäft an der Jugend ziemlich kleinlich und die meisten blickten in ihrem Unt. gern über den Horizont ihrer Schüler hinaus. Im 1. Jahr revidirten und vervollständigten die früheren Seminaristen ihren geistigen Erwerb aus dem Lycée. Im 2. Jahr bildeten sie sich zu Licentiaten und im 3. zu Agrégés. Letztere waren nicht selten „brillant im Concurs" (Anstellungsexamen), aber selten bescheidene tüchtige Pädagogen; oft durfte man sie ansehnliche Fachgelehrte nennen, aber auf den Namen allgemein gebildeter Schulmänner konnten sie keinen gegründeten Anspruch erheben. Wenn man nun noch beifügen muß, daß für die praktische Ausbildung der Lehramtszöglinge fast nichts geschah, so geht aus allem hervor, daß in dieser Anstalt keine Werkzeuge gebildet wurden, um den früher dargelegten Hauptübelstand im Unt. der Lycées zu heben. Im Gegentheil derselbe fand von hier aus noch weitere Verbreitung. Denn eben hier erzog man ja nichts anders als Gelehrte oder Professoren, die gewandt waren, glänzende Vor-

träge zu halten. Durch Fortouls und Nisards Reformen soll nun, wie bemerkt, das gelehrte Seminar zu einem pädagogischen werden, in welchem man die Wissenschaft noch ebenso gründlich betreiben soll wie zuvor, aber um Schulmann zu werden. Um den tüchtigen Lehrer handelt es sich also in erster Linie; niemand ist verhindert, ein tüchtiger Gelehrter zu werden, nur soll dieses nicht mehr der Hauptzweck sein. Man sieht, daß durch die Maßnahmen der letzten Jahre wie für die Lycéen so auch für die Ecole normale supérieure ein neuer Abschnitt in der Entwicklung begonnen hat. —

Der Director des Seminars steht in unmittelbarem Verkehr mit dem Unterrichtsministerium, ist Vorsitzender in der Commission für die Abgangs- und Aufnahmsprüfung, und hält regelmäßig Sitzungen mit den beiden Studiendirectoren. Einer derselben steht der historisch-philologischen Abtheilung vor, der andere der mathematisch-naturwissenschaftlichen. Sie sind nicht verpflichtet, Lehrvorträge zu halten, wohnen aber, so oft als ihnen erforderlich scheint, dem von den Seminarprofessoren ertheilten Unt. bei, controliren die Fortschritte der Schüler, die Größe der Aufgaben, die Studien der Zöglinge und nehmen mit denselben einzeln oder in Abtheilungen Examen vor, können auch, nach Rücksprache mit dem Seminardirector, den Lehrern Vorschläge ertheilen. Jeder überwacht speciell die Disciplin in seiner Section; der für die sciences bestellte ist zugleich Administrator der Anstalt und als solcher mit den Finanz- und Gesundheits-Angelegenheiten, sowie mit der Leitung der gesammten inneren Anstaltsordnung betraut. — Daß die Seminarprofessoren fast immer tüchtige oder gar berühmte Gelehrte sind, braucht kaum erwähnt zu werden. Jede Abtheilung, die humanistische und die realistische, hat 3 einjährige Curse. Die Zahl der Zöglinge richtet sich nach dem wahrscheinlichen Bedürfnis der Lehranstalten, vertheilt sich daher nicht gleichmäßig auf die 3 Promotionen; doch traten in den letzten Jahren meistens 24—28, Humanisten und Realisten zusammen, in den unteren Curs ein. Wer nicht im Besitz des Maturitätsdiploms ist, kann nicht um die Aufnahme concurriren. Beim Eintritt in das Seminar verpflichtet man sich, im öffentlichen Unt. 10 Jahre lang Dienste zu thun, so wie andrerseits, dem Staat, für den Fall der Ausweisung aus der Anstalt, die betreffende Geldvergütung wieder zu leisten. — Bildungsgang der humanistischen Abtheilung, section littéraire. Der Unt. umfaßt in jedem Curs 6 Fächer: 4 sprachliche, Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch oder Englisch, ferner Geschichte und Philosophie. Lateinische Sprache und Literatur tritt im 1. Jahr wöchentlich mit 3 Lectionen auf. Der Unt. faßt hier in sich: gründliche Repetition der ganzen Grammatik mit vorzüglicher Beleuchtung der Hauptsachen und der Hauptschwierigkeiten; Uebungen in der Exposition und literarischen Analyse an den Werken einer Reihe von Dichtern und Prosaikern, welche alle Jahrhunderte, alle Seiten des Alterthums und auch die christliche Latinität vertreten. An den Leistungen der Zöglinge übt der Lehrer wissenschaftliche Kritik, giebt Muster der Exegese und liefert in Kürze eine literarhistorische Monographie des Schriftstellers; dazu Compositionsübungen, monatlich ein Thema, eine freie Arbeit in Prosa und eine solche in Versen, alle aus den Gattungen der Erzählung, der Rede und der Abhandlung. Im zweiten Jahr sind für dieses Fach ausgesetzt: 2 conférences in der Anstalt und 2 mal Vorlesungen in der faculté des lettres. Letztere betreffen die Geschichte der latein. Dichtkunst oder der latein. Beredtsamkeit und müßen von jedem Zögling vollständig ausgearbeitet und eingetragen werden. Die hier behandelten Auctoren hat der Seminarprofessor lesen und expliciren zu lassen, außerdem die Lectüre in den Auctoren des ersten Jahrgangs fortzusetzen. Monatlich muß, außer einer Version oder der schriftlichen Analyse eines Werkes, eine freie Abhandlung und eine freie Versification ausgearbeitet werden. In diesem zweiten Jahr muß der Zögling in Ansehung der Wissenschaft das Meiste errungen haben. Im dritten besucht er zwar noch die Vorlesungen der Facultät, im Seminar aber handelt es sich nur darum, einen Theil der seitherigen Erkenntnisobjecte als Lehrobjecte aufzufassen. Man sieht nun im Seminaristen nur den künftigen Lehrer: daher Einführung in die Regeln der Interpretation, Uebersetzungskunst,

Stillehre u. s. w.; theoretische Anleitung, wie man im Lycée Grammatik und Auctoren behandelt; Uebungen der Seminaristen in Lehrvorträgen, welche sie in Gegenwart des Professors an die Mitschüler halten. Die schriftlichen Arbeiten werden wie im 2. J. fortgesetzt. — Einen ganz ähnlichen Verlauf nimmt der Unt. in der griechischen Sprache und Literatur; nur schließt sich der methodischen Unterweisung und den eben angegebenen, wie es heißt, praktischen Uebungen noch die an, daß die Seminaristen griechische Themata zu corrigiren haben, welche in den Pariser Lycéen von den Schülern gefertigt worden waren. Außerdem wird in den conférences für das Griechische auch allgemeine Grammatik getrieben, die sich aber nur innerhalb des Griech., Latein. und Französischen bewegt. Für den Unt. in der Muttersprache und der heimischen Literatur geschah schon im Lycée viel; hier wird er zum Abschluß gebracht. Rationelles Studium der franz. Classiker auf Grund der Musterstücke; häufiges Vergleichen der nationalen Meisterwerke mit ähnlichen aus den zwei classischen Literaturen; das Abfassen von Abhandlungen über schwierigere Puncte aus der Literatur oder der Moral, sowie praktische Uebungen im Grammatik- oder Literaturunt. bilden hier die Hauptgegenstände. — Den Unt. in den lebenden Sprachen haben beide Sectionen gemeinschaftlich. Derselbe sucht ein richtiges Verhältnis zwischen den literarischen und den Sprechübungen herzustellen. Die Hauptregeln der Grammatik und leichtere Uebersetzungen fallen dem ersten J. zu; die schwierigeren Theile der Grammatik, das Uebersetzen von Prosaikern und Dichtern dem zweiten, und ein mehr literaturgeschichtlicher als grammatischer Unt. sammt Uebungen im Sprechen und in freien Arbeiten dem letzten Jahr. Daß hier wie in den Lycéen nicht viel erreicht wird, ist bekannt; doch ergeht es dem Englischen besser als dem Deutschen. — Im Geschichtsunt. nimmt man zuerst alte Geschichte vor, nach einem in 36 Nummern getheilten Programm; dann die mittlere und neuere bis 1815, ebenfalls in 36 Nummern; zuletzt die französische in 32, woran sich die Ausarbeitung von Lectionen reiht, welche die Zöglinge in Gegenwart der andern vortragen. — Der Unt. in der Philosophie nimmt zuerst die Logik und Psychologie des Lycée nochmals gründlich durch; hernach behandelt er die wichtigsten alten und neuen Schulen und berücksichtigt dabei besonders, was sie anerkanntermaßen Richtiges und Dauerhaftes geleistet. Mit Leibnitz und Newton wird geschlossen. Spitzfindigkeiten sind ferne zu halten. Zuletzt verbreitet man sich über die Hauptwahrheiten der Theodicee, der Moral und der Aesthetik. Daß man noch den mittelalterlichen scholastischen Begriff von Philosophie und Wissenschaft gelten läßt, ist bekannt. — Diesem Fache, so wie den zwei vorhergenannten, ist wöchentlich eine Lehrstunde zugemessen. Wenn das zweite Jahr schließt, muß der Humanist das Licenziatenexamen vor der Faculté des lettres in Paris machen; wer nicht besteht, wird aus der Anstalt ausgeschlossen, denn nur mit dem Diplom eines licencié ès lettres tritt man in das letzte Jahr ein.

Bildungsgang der realistischen Abtheilung, section des sciences. Die Zöglinge des 1. u. 2. Jahrgangs haben gemeinschaftlichen Unt. und zwar hauptsächlich von den Professoren der Faculté des sciences. Das eine Jahr umfaßt: Differential- und Integralrechnung, Chemie, Zeichnen, Deutsch oder Englisch, je durch beide Semester; descriptive, analytische Geometrie im Raum, Mineralogie, Botanik, je ein Semester lang. Das andre Jahr: Mechanik, Physik, Zeichnen, Deutsch oder Englisch, je in beiden Sem.; Zoologie und Geologie nur in einem. Am Schluß des ersten wie des zweiten J. ersteht man zwei Prüfungen vor der faculté ès sciences, eine in Chemie und eine in Physik, um licencié ès sciences physiques zu werden, eine in Differential- und Integralrechnung und in Mechanik, um das Diplom eines licencié ès sciences mathématiques zu erhalten. Nur wer für beide Diplome genügt hat, tritt in das Schlußjahr ein. Hier theilt man sich in Mathematiker, Physiker und Naturhistoriker. Erstere bekommen Unt. in Astronomie, descriptiver Geometrie, Mechanik und Physik und machen Lehrversuche; die andern in Physik, Chemie, Astronomie, Experimental-Mechanik; die letzteren: Mineralogie und Geologie in der Bergbauschule, Botanik im Museum

des botanischen Gartens und Zoologie und erwerben sich dann noch das licenciat ès sciences naturelles. — In allen drei Jahrgängen müßen alle Vorträge ausgearbeitet, desgleichen Abhandlungen über vorgetragene Materien verfaßt werden; im dritten J. Lehrvorträge vor den Mitschülern. — Noch ist zu bemerken, daß die praktische Ausbildung sich in keiner Section auf das Abhalten dieser Vorträge beschränkt: alle Jahre müßen die Zöglinge des letzten Curses ungefähr einen Monat lang an den Lehrstunden in den Lycéen und Colléges von Paris sich betheiligen, und über ihre Geschicklichkeit zum Schulehalten und Unterrichten haben dann die Proviseurs und Lycealprofessoren eingehenden Bericht zu erstatten. —

Beim Schlußexamen der Humanisten wird verlangt: ein griechisches und ein lateinisches Thema (4 Std.), eine lateinische Abhandlung über Literatur oder Moral; lateinische Verse; französische Abhandlung über Literatur oder Moral (7 Std.); sodann mündlich: Erklärung einer griech., latein. und franz. Stelle aus den im Seminar behandelten Auctoren, nebst Beantwortung der sich anknüpfenden grammatischen, stilistischen und historischen Fragen (3/4 Std. für jeden in jeder Sprache). Beantwortung von Fragen aus Geschichte, Philosophie, Deutsch oder Englisch, griech., latein. und franz. Literaturgeschichte. Lehrprobe von 1/2 Std. über einen Lehrsatz aus der griech. oder latein. oder franz. Grammatik oder über Literaturgeschichte (24 Std. Vorbereitung). Bei den Realisten müßen mehrere umfassende Abhandlungen geschrieben werden, von jedem über seine speciellen Fächer (für jede dieser Arbeiten höchstens 7 Std.); jeder wird dann mündlich noch eine halbe Stunde lang in jedem seiner Fächer examinirt. Die Lehrprobe ähnlich wie oben. — Ein Zögling, der bei diesen Schlußprüfungen nicht besteht, kann in den Unt.anstalten des Staats nicht verwendet werden. —

Aus all dem Gesagten erhellt, daß die Anstaltsverfassung eine sehr kräftige ist und daß es den Seminaristen an Aufforderung zum Fleiß nicht fehlt. Gerade deshalb wäre zu wünschen, daß die innere Ordnung und Disciplin der Anstalt mehr Raum für individuelle Selbständigkeit gewährte; daß man im Seminaristen durchweg nicht bloß den Schüler, sondern auch den künftigen Lehrer und vor allem den sittlich freien Menschen sähe; desgleichen daß man in dem Unt. nicht bloß schmiegsame Aneignung der sicheren Resultate, der fruchtbaren und gesunden Principien anstrebte, was sehr oft nur Nachbeter, unselbständige Köpfe hervorbringt, sondern daß er auch an den Lebensquell der Wissenschaft, zur Freiheit in derselben führte. — Das ebenbesprochene Schlußexamen der Ecole normale supérieure stellt zwar eine allgemeine Lycearlehrerprüfung vor und wer sie bestanden hat, kann sofort eine Lyceallehrstelle erhalten; ordentlicher Lehrer, festangestellter Professor wird er aber erst durch die Agregationsprüfung. Hierunter ist eine Fach- und Concursprüfung zugleich zu verstehen; im September jeden Jahres finden sie in Paris vor einer besonderen Commission statt und nach den Ergebnissen derselben werden die erledigten Stellen sogleich besetzt. Den früheren 6 Arten von Gymnasialprofessoren entsprechend hatte man auch sechserlei Agregationsprüfungen; Fortoul hat sie auf 2 zurückführen wollen, was sich jedoch als unthunlich erwies. Gegenwärtig bestehen folgende 4: eine für die Grammatik, d. h. für das untere Gymnasiallehrfach, eine für die classischen Fächer des oberen Gymnasiums (agrégation des lettres ou des humanités), eine für Mathematik, eine für Physik und Naturgeschichte. Es sind demnach die früheren Agregationen für Philosophie, für Geschichte, sowie für die lebenden Sprachen noch nicht wieder hergestellt worden. Alle diese Prüfungen zerfallen in einen schriftlichen Theil, einen mündlichen und eine Lehrprobe. Außer den Zöglingen der Ecole Normale Supérieure betheiligen sich dabei: Lehrer an den Communalcollegien, Repetenten an Lycéen, Privatlehrer oder wer sich sonst noch an Facultäten ausgebildet hat und Licenziat geworden ist. — Alle definitiven Professoren zerfallen in 3 Gehalts- und Rangstufen. Auf der untersten befinden sich die ordentlichen Hauptlehrer der unteren und mittleren Division; auf der mittleren

die der Classen III., II., die Professoren der niederen Mathematik und der zweite Geschichtsprofessor; auf der obersten die Professoren der I^a, I^b, der älteste Geschichtsprofessor und der Professor der höheren Mathematik.

II. Die Colléges Communaux entstanden 1802, in jenem Jahr, das auch die Lycéen wieder gebracht hatte, um den städtischen Bevölkerungen der Provinzen die erforderliche Jugendbildung zu reichen. Der Stadtgemeinde wurden die Locale des aufgehobenen Collége überlassen, den besten Schülern Freistellen für die Lycéen in Aussicht gestellt, auch den geschicktesten Lehrern Gratificationen ausgetheilt, aber außerdem überließ der Staat diese Anstalten ganz dem Belieben und dem Vermögen der Gemeinde. Man rechnet sie zum mittleren Unt.gebiet; die nachfolgende Erörterung wird aber darthun, daß in Wirklichkeit ein Mittelglied zwischen den Lycéen und den Volksschulen sind, manchmal auch zwischen allgemeinen Bildungsanstalten und realistischen Fachschulen; jedenfalls, und das ist besonders wesentlich, bereiten sie im allgemeinen nicht zur Maturitätsprüfung vor. Sie lassen sich am natürlichsten in die 2 Abtheilungen bringen: a) lateinische Schulen und b) Realanstalten. Erstere nähern sich mehr oder weniger den Lycéen, denen es freilich, als ihren Idealen, in gewissem Sinn eigentlich alle Colléges communaux nachzuthun suchen. Manche bestehen nur aus einigen Grammatikclassen, andere haben noch eine oder zwei obere; oft finden die Realien in ihnen mehr Berücksichtigung als im mittleren Lyceum, oft lehrt man dieselben in eigenen Parallelclassen, was besonders seit 1841 der Fall ist, oder man läßt auf die Sprachclassen etliche realistische folgen; es erscheint also hier das System der Bifurcation, doch ungeregelt, ohne festes Princip, dem Drang der äußeren Verhältnisse unterthan. Früher konnten nur wenige Zöglinge dieser lateinischen Communalschulen durch die Maturitätsprüfung kommen; im J. 1846 von 1808 Candidaten 854; seitdem es aber zweierlei Diplome giebt, mag sich jene Anzahl erhöhen. Letztere, die realistischen Coll. comm., weisen ebenfalls bald nur die unteren und mittleren Classen auf, bald sind sie vollständige Nebengänger der Lycéen, nur mit dem Unterschied, daß sie selten Latein, dagegen überwiegend die realistischen Fächer betreiben. Es gab fast bei jeder dieser Anstalten eine Zeit, wo kurzsichtige Leute sie in eine Gewerbe- oder Industrie- oder Handels- oder Kunstschule oder in alle zugleich verwandeln wollten; gegenwärtig gelten sie glücklicher Weise wieder als allgemeine Bildungsanstalten für diejenigen Zöglinge aus dem Mittelstande, die sich der Industrie, dem Handel, den Künsten und dem Landbau widmen wollen. Die vollständig eingerichteten bereiten manchmal auch auf einige der Fachschulen des Staates vor; seltener auf die realistische Maturitätsprüfung, weil diese nur vom Realgymnasium des Lyceums aus mit Erfolg bestanden werden kann. In einigen hat man mit diesen allgemeinen Schulclassen noch eine Industrie- oder eine Handels- oder eine agronomische Abtheilung verbunden, und je nachdem die Provinz in diesen Stücken Bedürfnisse zu berücksichtigen hat, entwickeln sich aus diesen Cursen Fachschulen.

Nachstehend geben wir eine kurze Darlegung der Unt.fächer einer vollständigen Realanstalt, die zugleich Internat ist, und sodann ebenso von einer kleineren, welche nur Unt. ertheilt. Das Collége municipal Chaptal zu Paris, 1844 von der Stadtgemeinde gegründet, zählt 6 Classen und setzt der Eintritt in die unterste ungefähr die Kenntnisse voraus, die ein mittlerer Schüler in einer ziemlich guten Primarschule sich erwirbt. I., d. h. unterste Classe: 1) Religion. 2) Arithmetik (Rechnung mit Ganzen, Decimalen und gemeinen Brüchen; Einübung des metrischen Systems; Berechnung von Längen, Flächen und Körpern). 3) Französische und allgemeine Grammatik. 4) Deutsch oder Englisch. 5) Geographie (Vorbegriffe, Eintheilung der Erdkugel, Theile Europas). 6) Weltgeschichte (Allgemeines; alte Geschichte bis zu Christi Geburt). 7) Geometrisches Zeichnen. 8) Freihandzeichnen (Ornamente). 9) Singen.

II. Classe: 1) Religion; 2) Arithmetik (Theorie der 4 Species bei Ganzen, gemeinen und Decimalbrüchen; Rechnung mit Potenzen und Wurzeln; Propor-

tionen). 3) Geometrie (Elemente der Planimetrie). 4) Französische Grammat. 5) Deutsch oder Englisch. 6) Mathematische Geographie (das Wichtigste). 7) Geographie der vornehmsten Staaten, besonders Frankreichs. 8) Weltgeschichte (von Christi Geburt bis zur Eroberung von Constantinopel). 9) Geometrisches Zeichnen (Lehre und Anwendung der Projectionen, Kugel, Cylinder, Prisma, Pyramide). 10) Freihandzeichnen (Ornamente). 11) Gesang.

III. Classe: 1) Religion; 2) Arithmetik (Uebersichtliche Behandlung aller Lehrsätze; besonders Einübung der Logarithmen). 3) Elemente der Algebra. 4) Ebene Geometrie. 5) Einleitung in die Stereometrie. 6) Französisch (Grammatik übersichtlich, Aufsätze). 7) Deutsch oder Englisch. 8) Elemente der allgemeinen Physik; 9) ebenso der allgemeinen Chemie (diese beiden sollen sich auf Experimente stützen und anschauliche Vorcurse sein). 10) Buchführung (das Nöthigste aus der Comptoirwissenschaft). 11) Industrielle und Handelsgeographie. 12) Technische Mineralogie (Metalle). 13) Weltgeschichte (Eroberung von Constantinopel bis zum westphälischen Frieden). 14) Linearzeichnen (Durchdringung fester Körper; krumme Flächen, Schrauben, Räderverzahnung; das Tuschen). 15) Ornamentenzeichnen. 16) Singen. — IV. Classe: 1) Religion. 2) Arithmetik (Abschluß). 3) Ebene Geometrie und im Raum (Abschluß). 4) Algebra (bis zum binomischen Lehrsatz). 5) Ebene Trigonometrie. 6) Französisch (Aufsätze). 7) Elementare lateinische Grammatik. 8) Deutsch oder Englisch. 9) Italienisch oder Spanisch. 10) Technische Botanik (das Wichtigste aus der Landwirthschaft). 11) Physik (Gleichgewicht der Flüssigkeiten und der Gase; Wärme, Magnetismus, Elektricität). 12) Unorganische Chemie. 13) Mechanik (Elementare und geometrische Beschreibung der Maschinen; das Nothwendigste über Bewegung und Kraft). 14) Technische Botanik und Zoologie (besonders die Gewebe- und die Farbstoffe). 15) Weltgeschichte (vom westphälischen Frieden bis 1815). 16) Linearzeichnen (Weiteres über Projectionen; Steinschnitt, Theorie der Schatten, Tuschen). 17) Ornamentenzeichnen. 18) Gesang. — V. Classe: 1) Religion. 2) Geometrie (Ellipse, Parabel, Schraube). 3) Algebra (binomischer Lehrsatz). 4) Ebene Trigonometrie. 5) Descriptive Geometrie (bis zu der Oberfläche des Cylinders und des Kegels). 6) Analytische Geometrie (das Nothwendigste und um in die Ecole Centrale eintreten zu können). 7) Französische Literaturgeschichte. 8) Lateinisch (Explication von Schriftstellern). 9) Deutsch oder Englisch. 10) Italienisch oder Spanisch. 11) Zoologie und Gesundheitslehre. 12) Physik (Fortsetzung über Wärme und Elektricität. Akustik, Optik). 13) Unorganische Chemie. 14) Praktische Mechanik (Göpel, Windmühlen, Wasserräder, Dampfmaschinen, Hebelsysteme und Hebemaschinen). 15) Technologie (Werkzeuge, Maschinen der Industrien). 16) Weltgeschichte (Repetition der alten und neuen Geschichte). 17) Linearzeichnen (Perspective; Architekturen, Maschinen; Tuschen). 18) Ornamentenzeichnen. 19) Gesang.

VI. Classe: 1) Religion. 2) Höhere Algebra. 3) Sphärische Trigonometrie. 4) Descriptive Geometrie. 5) Analytische Geometrie in der Ebene und im Raum (2—5 so weit als das Aufnahmsprogramm der polytechnischen Schule vorschreibt). 6) Französische Literaturgeschichte. 7) Latein (Auctoren; Studium derjenigen Etymologien, die aus dem Griechischen stammen). 8) Deutsch oder Englisch. 9) Italienisch oder Spanisch. 10) Geologie und Mineralogie. 11) Physik (Schwere; Hydrostatik, Hydrodynamik; Capillarität; Elektricität und Magnetismus). 12) Unorganische Chemie (Schluß). 13) Theoretische Mechanik (Bewegung eines Puncts, Kräfte an einem Puncte, an einem Körper; die einfachen Maschinen). 14) Kosmographie. 15) Industrielle Oekonomie. 16) Das Nothwendigste aus der Gesetzgebung und Verwaltung des Staats. 17) Geschichte von Frankreich. 18) Linearzeichnen (Plan- und

Kartenzeichnen, architektonische Entwürfe; Tuschen). 19) Ornamentenzeichnen. 20) Gesang.

Ueber die einzelnen Fächer, ihre Aufeinanderfolge, ihre Ziele u. s. w. im einzelnen zu reden, muß übergangen werden; vieles ringt erst um die rechte Gestaltung und man muß zufrieden sein, wenn von Jahr zu Jahr die neuen Lehrpläne kleine Verbesserungen bringen und darin zugleich verbesserte Einsichten in die Principien erkennen lassen. — Alle Fächer sind obligatorisch. Jeder Schüler muß ein Heft führen für die Noten, welche ihm seine Arbeiten und seine Einzelexamen gebracht haben. Die Direction stellt den Eltern alle Vierteljahre die Zeugnisse ihrer Kinder zu, nebst einer schriftlichen Arbeit in jedem Fach. Der Unt. dauert von 8—11½ und von 2—5 Uhr. Die étude ähnlich wie in den Lycées. Repetitionen werden wie Privatlectionen behandelt, also nur auf besonderes Verlangen und eigene Kosten veranstaltet. Man nimmt außer den Internen auch Halbpensionäre und Externe auf; letztere entrichten nur das Schulgeld: I. und II. Classe 200 Fr.; III.—VI. 250 Fr. Die Halbpensionäre von 8—12 J. zahlen 500 Fr., die über 12 J. 550 Fr., wenn sie von 8½ Uhr Morgens bis 5 Uhr Abends in der Anstalt verweilen; diejenigen aber, welche von Morgens 8½ bis Abends 8½ sich da aufhalten, zahlen je nach den Jahren 750 Fr. oder 800 Fr.; die Pensionäre endlich haben 1050 Fr. oder 1100 Fr. zu entrichten. — In Ansehung der Disciplin und sittlichen Führung überhaupt scheint mehr freie Bewegung möglich zu sein als in den Lycéen. Die Zöglinge haben unter sich einen Armenverein, eine Einrichtung, die man auch in vielen Lycéen trifft; sie führen die Rechnung und Verwaltung ganz allein, wählen die Armen aus und bringen ihnen die Unterstützungen selbst in das Haus. — Beim Austritt aus der Anstalt läßt man sich als Mitglied der Gesellschaft ehmaliger Schüler des Collége Chaptal aufnehmen, ein Verein, der zum Zweck hat, freundliche Beziehungen unter den ehmaligen Schulcameraden zu pflegen und, so Nothleidende darunter sind, ihnen zu helfen.

Während das eben beschriebene Collége sich im ganzen höher hält und in manchem dem Lyceum sich nähert, weist die Ecole Turgot eine größere Verwandtschaft mit der guten städtischen Volksschule auf. Sie wurde 1839 von der Pariser Gemeinde unter dem Titel „Ecole primaire supérieure“ ins Leben gerufen, berücksichtigt die mittlere Industrie und die daran geknüpfte Bevölkerung und nimmt vorzüglich solche Schüler auf, die für Industrie und Handel sich bestimmen. Nur Externe werden zugelassen; es findet ein Aufnahmsexamen für die Vorschule statt und eines für die erste Classe. Jene ist 1857 errichtet worden, weil die in I Eintretenden meistens in den Elementen zu weit zurück waren. Sie ist eine Primarschule und an sie schließen sich dann die III Classen der eigentlichen Ecole Turgot an. Classe I: 1) Religion. 2) Französische Grammatik. 3) Arithmetik. 4) Elemente der Naturgeschichte (Physiologie, Zoologie, Gesundheitslehre). 5) Alte Geschichte. 6) Allgemeine Geographie. 7) Englisch oder Deutsch. 8) Schönschreiben. 9) Ornamentenzeichnen. 10) Geometrisches Zeichnen (Linien, Flächen; Anfänge im Tuschen). 11) Gesang. 12) Turnen. Classe II: 1) Religion. 2) Französisch (Stillehre, Aufsätze). 3) Arithmetik (Schluß). 4) Anfangsgründe der Algebra. 5) Ebene Geometrie. 6) Anfangsgründe der Experimentalphysik. 7) Elemente der Naturgeschichte (Physiologie der Pflanzen, Botanik, Einiges über den Ackerbau u. s. w.) 8) Anfangsgründe der Chemie. 9) Geschichte von Frankreich. 10) Physikalische, politische und administrative Geographie Frankreichs. 11) Englisch oder Deutsch. 12) Schönschreiben. 13) Ornamentenzeichnen. 14) Geometrisches Zeichnen (Körper, Projectionen; Tuschen). 15) Gesang. 16) Turnen. Classe III: 1) Religion. 2) Französische Literatur. 3) Arithmetik (Logarithmen, Progressionen, Rentenrechnung). 4) Geometrie des Raums. 5) Ebene Trigonometrie. 6) Praktische Geometrie (Feldmessen, Nivelliren, Planzeichnen). 7) Allgemeine Chemie mit Manipulationen. 8) Mineralogie und Geologie. 9) Elemente der Mechanik. 10) Weltgeschichte (Mittelalter und neue Zeit). 11) Handels- und indu-

strielle Geographie. 12) Englisch oder Deutsch. 13) Buchführung. 14) Ornamentenzeichnung (Bossiren und Modelliren). 15) Geometrisches Zeichnen (Architekturen, Maschinen). 16) Turnen. Diejenigen Schüler, welche mit dem in III Gereichten nicht genug besitzen, können nach einer neueren Einrichtung ein weiteres Jahr in III bleiben, bilden dann eine Oberabtheilung und empfangen noch folgenden spezielleren Unt.: 1) Algebra (binomischer Satz). 2) Descriptive Geometrie. 3) Elemente der analytischen Geometrie. 4) Elemente des Steinschnitts, Theorie der Schatten, der Perspective. 5) Chemische Analyse. 6) Technische Naturkunde. 7) Ergänzungen zu Physik und Mechanik. 8) Geometrisches Zeichnen (Aufnahme von Gebäuden und Maschinen). — Monatlich müßen 15 Frs. Schulgeld bezahlt werden, wobei aber die Anstalt auch das benöthigte Material an Papier, Modellen u. s. w. liefert. Die Anstalt dient in ausnehmendem Grade der Stoffüberlieferung, popularisirt die Wissenschaften so gut es eben für junge Leute sich machen läßt, die formal wenig entwickelt wurden und doch in wenig Jahren all der Kenntnisse habhaft werden sollen, welche im Handel und Geschäftsbetrieb der Gegenwart erforderlich sind. —

Es ist leicht zu begreifen, daß die realistischen Coll. comm. in den verschiedenen Theilen Frankreichs je nach dem Bedürfnis der Bevölkerung und dem ungleichen Standpunct der Industrie ungleich vertheilt sich vorfinden, so wie auch, daß sie in den verschiedenen Provinzen und Städten des Landes nach Einrichtung, Aufgabe, Ziel und Ausdehnung sehr mannigfaltig sein müßen; ferner lehrt auch in Frankreich die Erfahrung, daß die Gefahren der halben Bildung und des falschen, d. i. stofflichen Realismus nur schwer von ihnen überwunden werden. Nichts desto weniger ist außer allem Zweifel, daß diese Schulen gleiche Berechtigung mit und neben den Realgymnasien haben, und daß sie ein lebenskräftiges Princip besitzen, wo immer und so lange sie darnach streben, die Kenntnisse nicht einstopfend, sondern bildend beizubringen, das Zuviel und Zuvielerlei ferne zu halten, nicht wissenschaftlichen Unt., am wenigsten unverdaulichen, zu treiben so lange in den Elementen noch genug Arbeit wäre. Sie werden also für ihr Gedeihen am sichersten sorgen, wenn sie dem Rath nachleben, den ihnen Fortoul im Jahr 1856 gegeben: für die formale Bildung mehr zu thun, denn durch sie werde für die Brauchbarkeit der Lehrlinge wie auch für die Fortschritte der in die Fachschulen Eintretenden am besten gesorgt, ein Rath, der aber auch den lateinischen Coll. comm. galt, weil ihre Wohlfarth als von eben den Feinden bedroht erkannt wurde.

Da von jeher jedes Coll. comm. ein locales Gewächs war und in jedem die verschiedenen Elemente ungehemmter ihrer Einzelentwicklung nachgehen konnten, so war damit die Möglichkeit einer sehr unterschiedlichen Entfaltung der einzelnen Anstalten nach ihrem inneren und äußeren Bestand gegeben. Faßen wir nur den letzteren ins Auge, so ergiebt sich, daß von 1809 an, wo 273 Coll. comm. mit 18,507 Schülern gezählt wurden, bis 1830, wo es 322 solcher Anstalten mit 27,308 Schülern gab, sie fast ohne Unterbrechung im Zunehmen begriffen waren. Durch das Schulgesetz von 1833, welches die städtischen Mittelschulen, die Bürgerschulen, brachte, scheinen sie eine zwar langsame aber doch merkbare Verminderung erfahren zu haben; denn 1846 hatte die Zahl der Coll. comm. um 9 abgenommen und die Schülerzahl sich nur bis auf 28,719 gehoben. (Davon waren 13,038 Pensionäre auf ihre Kosten, 356 auf die der städtischen Gemeinden und der Departements, 14,625 Externe, und 700 Zöglinge von Privatinstituten, die in den Coll. comm. ebenfalls nur Unt. empfiengen.) Im Jahr 1849 zählte man ihrer noch 306 mit 31,706 Zöglingen, aber dann wendete es sich aufs entschiedenste abwärts. 1850 kam die Freiheit des Unt. und ebendamit eine Menge Privatschulen von Geistlichen und Laien; dann trat die neue Organisation der Lycéen ins Leben und sorgte für viele Forderungen des praktischen Lebens an dieselben; dazu noch die Noth der Zeiten, welche manchen Provinzialstädten die Leistung der alten Beiträge nicht mehr gestattete, viel weniger größere ermöglichte. Die Verminderung der Zahl dieser Schulen, besonders aus der lateinischen Abtheilung, erfolgte aber so rasch, daß

1857 nur noch 244 bestanden, mit 28—29,000 Zöglingen, seit 1859 sogar bloß noch 233. Von den ungefähr 60, die seit 1850 eingegangen, fielen die meisten in geistliche Hände; nämlich 37 wurden écoles libres, (28 unter dem Patronat eines Bischofs, 9 unter dem andrer Geistlichen), 9 sind Privatschulen in Laienhand geworden, 8 haben sich in Lycées verwandelt; alle übrigen aber haben zunächst aufgehört.

Ein weiterer Hauptgrund, warum diese Gemeindeanstalten sich oft nicht nach Wunsch kräftigten, ja zuletzt einen sehr namhaften Rückgang erfuhren, liegt in dem Verhalten, das die oberste Unterrichtsbehörde ihnen gegenüber befolgte. Weil man diese Anstalten nicht durch das ganze Land hin uniformiren konnte, was allerdings eine Unmöglichkeit ist, so überließ man sie zu lange und zu viel sich selbst; und weil sie sich auch nicht reglementiren ließen, wie die Gesammtheit der Lycéen, so bekümmerte man sich nur wenig um sie. Das Ministerium führte zwar von jeher die Oberleitung, ernannte die Lehrer, im übrigen aber hatte die städtische Behörde die Schulherrschaft. Die nächste Folge davon war eine Unzahl von Willkürlichkeiten und Misgriffen der städtischen Gemeinderäthe in reinen Schulsachen; eine andere, daß der Staat gar keinen Beitrag leistete. Seit 1847 endlich erhalten alle Coll. comm. zusammen gegen 100,000 Fr. Da jedoch nur wenige Anstalten eigenes Vermögen haben (1846 hatten sie 37,200 Fr., 1847 ungefähr 60,000 Fr. Einkünfte), und die Gemeindekasse decken muß, was sich durch Pensionats- und Unt.gelder nicht bezahlt, so herrschte von jeher, und in sehr vielen Fällen ist es noch heute so, eine gar peinliche Armutei. Davon redet der innere Zustand mancher Anstalten, davon die nicht selten mangelhafte Aufeinanderfolge der Classen, so wie die Versorgungsweise derselben durch die Lehrkräfte; am deutlichsten zeigt sie sich aber gegenüber den Lehrern selber. Anfangs und überhaupt früher waren dieselben stets nur auf ein Jahr angestellt, also jedes Jahr wegen ihrer Stelle und der Höhe ihres Gehaltes von der Berathung und Genehmigung des städtischen Etats und von der Gewogenheit der Gemeinderäthe abhängig. Seit 1850 ist dieser klägliche Zustand wenigstens so weit verbessert worden, daß das Budget der Schule, somit auch die Lehreranstellung immer auf 5 Jahre gilt. Harte Maßnahmen mögen zwar immer seltener werden; aber daß dieses eine würdelose Behandlung der Lehrer ist und daß so den Interessen der Schulen nicht gedient wird, muß jedermann einsehen; obendrein sind die Gehalte im Durchschnitt so gering, daß sich die Lehrer oft recht ärmlich einschränken müßen. Was ist die Folge von all dem gewesen? Die ungeeignete Behandlung, unsichere Stellung und kärgliche Bezahlung haben tüchtige Schulmänner immer von den Coll. comm. ferne gehalten; wer etwas zu leisten vermochte, fand Anstellung in den Lycéen. Bedeutendere wissenschaftliche Forderungen konnten daher von den Unterrichtsbehörden an die Anzustellenden gar nicht gemacht werden. Aus der Ecole normale supérieure traten nur die geringsten Kräfte über, ein Agrégé war und ist noch immer eine Seltenheit, ja die meisten Lehrer, auch der oberen Classen, besaßen nur den Grad eines bachelier ès lettres. Im J. 1839 hat die Regierung der sehr ungenügenden Sachlage sich in soweit angenommen, daß sie für die Gehalte ein Minimum festsetzte; demgemäß wurden bei größeren Anstalten dem Rector (Principal) 2400 Fr., den Classenlehrern 1400 Fr. mindestens zuerkannt, bei kleineren jenem 2000 Fr. und diesen 1200 Fr. Durch eine Verfügung vom J. 1845 wurde auch für die Ausbildung von Classenlehrern und maîtres d'étude einiges veranstaltet, und in Folge davon ist jetzt die Anzahl der Lehrer, welche ein wenig Facultätsunt. genossen und das Licenziatenexamen gemacht haben, im Wachsen begriffen.

Die meisten Coll. comm. haben Interne und Externe, nur wenige sind bloße Schulen, aber in beiden Fällen ist dem Principal für die Leitung des Ganzen ein Verwaltungsrath beigegeben. Im J. 1812 leisteten die Gemeinden im ganzen 1,202,359 Zuschuß; 1830 1,456,651 Fr.; 1846 1,997,738 Fr. Die Gesammteinnahme von 1855, d. h. für 247 Coll. comm. ergab Folgendes:

Pensionen, Einkünfte und Verschiedenes	5,427,627 Fr.
Staatsbeitrag	98,080 „
Nöthig an Beisteuern der Gemeinden	1,973,961 „
Gesammtkosten	7,499,668 „
Rechnet man hiezu die Gesammtauslagen der Lycéen desselben Jahres,	11,919,057 „
so erhält man für den öffentlichen Secundar-Unterr. ein Jahresbedürfnis von circa	19,418,725 „

woran der Staat etwa 2,210,000 Fr. trug.

Die Principale der Coll. comm. sind seit 1808 in der Pensionskasse der Univ., seit 1823 auch die Classenlehrer, denen später noch die maîtres d'étude folgten.

III. Die Écoles primaires supérieures. Mit ihnen treten wir wieder eine Stufe weiter herunter, in der Art, daß wir uns nun mitten inne zwischen den realistischen Coll. comm. und den Primarschulen befinden. Wir haben hier die Bürgerschulen, die gehobenen Stadtschulen Frankreichs mit all den Schwankungen und Verschiedenheiten, welche diese Anstalten auch in Deutschland aufzuweisen haben. Das jedoch steht auch bei unsern Nachbarn jetzt fest, daß diese Mittelglieder zwischen gutorganisirten Realanstalten und tüchtigen Volksschulen nothwendig sind, daß sie den Unt. der letztern zu ergänzen und so zu erweitern haben, daß die Schüler befähigt werden, tüchtige Lehrlinge in den Berufsarten der mittleren Industrie und des kleineren Handels zu sein. Diese Schulgattung entstand vornehmlich durch das Schulgesetz von 1833. Nach Art. 10 desselben hätten alle Departementalhauptstädte und außerdem alle jene Gemeinden, deren Bevölkerung 6000 Seelen übersteigt, solche Schulen einrichten sollen. Dies geschah bis zum Nov. 1841 nur von 161 Gemeinden, die weiteren 129, welche das Gesetz auch dazu verpflichtete, kamen meistens aus Mangel an Geldmitteln der Aufforderung nicht nach. Dagegen gründeten 103 außer dem Bereich des Art. stehende Gemeinden aus freien Stücken solche Anstalten, so daß gegen Ende 1841 in Frankreich doch 264 Gemeinden solche besaßen. Dazu kamen noch 191, von Privatlehrern gegründet oder gehalten. Alle diese 455 écoles primaires supérieures (die Franzosen sind mit der Namengebung in Schulsachen nicht glücklich), hatten im J. 1841 zusammen 15,285 Schüler, also eine im Durchschnitt 33 Schüler. Auf diesem Schulgebiet herrschte ebenfalls viel Freiheit der Bewegung; man ließ jeder Anstalt die Sorge um sich selbst, daher fand man auch bei der ersten Inspection nicht zwei, die ganz gleich eingerichtet gewesen wären. Nur 194 Anstalten hatten die eigentlich normale Schulzeit von 3 Jahren und für diese auch 3 Curse. Die Lehrplane waren noch viel weniger uniform als die der realistischen Coll. comm. und die Fächer gewöhnlich folgende: 1) Französische Sprache; 2) Rechnen, natürlich umfassender als die Primarschule; ebenso 3) und 4) Geschichte und Geographie. 5) Geometrie und Feldmessen. 6) Linearzeichnen. 7) Naturgeschichte. 8) Physik. 9) Chemie. 10) Buchführung. 11) Englisch oder Deutsch. — Je nach den örtlichen Bedürfnissen trat das eine oder andere Fach mehr in den Vordergrund, doch wurden gemeiniglich die naturwissenschaftlichen besonders berücksichtigt und nutzbar gemacht. Mit diesem letzten Worte ist auch die Klippe bezeichnet, die diesen Schulen gefährlich wurde. So wenig überwacht, noch weniger berathen, und in Ansehung der Geldmittel ebenfalls ganz auf die eigenen Kräfte beschränkt, waren sie heftigen Wechselfällen ausgesetzt: den Gemeinden kosteten sie bald zu viel, die Geistlichkeit liebte sie nicht, weil *sie* dieselben nicht hatte; die Lehrer der Coll. comm. sahen in ihnen Concurrenz; dazu unsichere Erfolge in den Schulen — die Welle der Gunst, die sie schnell emporgetragen, ließ sie daher gegen Ende der vierziger Jahre auch wieder sinken. Das Gesetz vom 15. März 1850 erkennt sie als öffentliche Schulen gar nicht mehr an, was offenbar nicht wohlgethan ist, sondern *gestattet* sie nur. In Folge davon sind die Anstalten, soweit sie nicht Coll. comm. oder geistliche Schulanstalten wurden, großentheils den Pensionaten zugefallen, oder werden sie als Privatschulen von Geistlichen oder Laien gehalten und nur diejenigen,

die von Anfang an sicherer angelegt waren, haben sich zu kräftiger Gestaltung heraufgearbeitet; so die von Metz, Mühlhausen, Straßburg, Havre, Larochelle, Nantes, Montpellier &c., die nun als ansehnliche technische Bildungsanstalten oder Specialschulen dastehen.

IV. Die Écoles primaires. In den protestantischen Ländern hat sich der Primarunterricht bekanntlich als eine Folge der Reformationsprincipien schon im 17. Jahrh. allgemeiner verbreitet; in Frankreich zeigen sich Anfänge des allgemeineren Volksunt., freilich sehr schwache, erst gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts. Damals wünschte nämlich der Regent eine Besserung auf diesem Gebiet zu schaffen, in der Weise, daß doch wenigstens jede Parochie eine Schule bekäme. Es fehlte aber wie seitens der Geistlichkeit an Eifer, so seitens der Gemeinden an Sinn für die Sache und an Opferbereitwilligkeit. Daher hatte die Revolution hier nichts in Abgang zu beschließen, sie schuf aber auch nichts, und die Univ. hat ebenfalls die Volksschule nur wenig gefördert. Die Bourbonen waren für die Volksschule im ganzen nicht unthätig; weil jedoch der Staat nur geringe Geldhülfe leistete, besaß Frankreich im J. 1830 bei ungefähr 38,000 Gemeinden noch nicht einmal 10,000 Primarschulhäuser. Ein geregeltes Volksschulwesen verdankt die französische Nation erst der Julireglerung, d. h. vornehmlich dem unermüdeten Streben Guizots und der Begeisterung Cousins für Erziehung zur freien Humanität. An den vielfachsten Hindernissen fehlte es zwar dabei nicht. Doch diese Männer ließen sich durch nichts abhalten und ruhten nicht, bis der allgemeine Primarunterricht gegründet und auf ernste und consequente Weise bei der Nation eingeführt war. Nicht bloß leisteten nämlich die Departementalbehörden aus Gleichgültigkeit oder Abneigung sehr wenig Unterstützung, sondern die Familien selber wollten von der Nothwendigkeit einer Schule an vielen Orten gar nichts wissen. In letzterer Hinsicht gieng die wirkliche und vermeintliche Bedürfnislosigkeit nicht selten so weit, daß man Schule oder Bücher nicht einmal unentgeltlich annehmen wollte. Das schwierigste Hemmnis lag aber im seitherigen Lehrerpersonal. Dieses bot allerdings in seiner Mehrheit zu viele Beispiele von der Erfolglosigkeit alles Schulhaltens, sowohl in Ansehung der Kenntnisse als der Sittlichkeit, und war durch seine Unbrauchbarkeit und Unwürdigkeit trefflich dazu geeignet, die ohnehin indifferenten Landleute wirksam abzuschrecken. Schreiben konnten nicht alle Primarlehrer, die Rechtschreibung war vielen ganz fremd und sehr viele waren nicht im Stande, den Kindern das metrische System beizubringen. Dazu kam, daß sie neben dem Dienst in der Schule meistens ein geringes, wenn nicht gar erniedrigendes Geschäft trieben, ja daß manche noch lebhafte Erinnerungen an ihren früheren Aufenthalt in Strafhäusern bewahrten. Daß solchen Männern oft das jämmerlichste Local der Gemeinde als Wohn- und Lehrzimmer angewiesen und ihnen überhaupt wie geringen Bettlern begegnet wurde, kann nicht auffallen; häufig kam es auch vor, daß man ihnen die Bezahlung erschwerte oder solche in schlechten Naturalien leistete. Manche vermietheten sich nur auf 3 oder 4 Wintermonate und zogen, wenn der Frühling oder der Sommer kam, besserem Erwerb nach. Wahrhaftig, was war schwieriger, die Feindseligkeiten gewisser Leute gegenüber einem Volksunterricht und die Gleichgültigkeit der Departementalbehörde so wie der ländlichen Bevölkerung zu besiegen? oder aber diese Lehrerschaft zu einem Gefühl und Bewußtsein ihrer Aufgabe zu bringen oder einen Primarlehrerstand zu schaffen?

Was Cuvier schon 1811 in seinem Bericht über Primarschulangelengeheiten gewünscht hatte, ein anständiges Auskommen der Lehrer, eine wirksame Oberaufsicht über die Schulen von Seiten der Schulinspectoren der Université, das brachte 22 Jahre nachher das Gesetz vom 28. Juni 1833 theils vollständig, theils in den Grundlagen und nun beginnt ein geordnetes Primarschulwesen in Frankreich. Auf 3 Pfeilern hat man dasselbe gegründet: die Ortsgemeinde, die Lehrer und die Inspectoren, und durch alle drei zusammen ist das Gesetz Wahrheit und Thatsache geworden. Jede Gemeinde ist nämlich durch dasselbe verpflichtet worden, wenigstens eine Primarschule zu unterhalten und nur in

wirklich unvermeidlichen Nothfällen können Minister und Präfect gestatten, daß zwei oder drei Nachbargemeinden gemeinschaftlich eine Schule haben. Der Lehrergehalt beträgt mindestens 200 Fr. Fixum, nebst freier Wohnung und dem Schulgelde. Weil man ferner im Primarschulwesen Unterrichtsfreiheit einführte und demgemäß neben öffentlichen Schulen auch private sich bilden ließ, so wandten sich diesem Felde allmählich bessere Kräfte und würdigere Leute zu. Da aber der ganze Erfolg und Segen des Gesetzes und des Primarunt. allermeist von der Brauchbarkeit der Lehrer abhängt und Concurrenz nur da ersprießlich sich erweist, wo es an tüchtigen Bewerbern nicht mangelt, so überließ die Regierung die Heranbildung derselben nicht dem Zufall, sondern setzte, wie für jede Parochie eine Schule, so für jedes Departement ein Schullehrerseminar durch, mit der Einräumung jedoch, daß im Nothfall 2 oder 3 Dep. ein gemeinschaftliches haben dürfen. — Für Mädchenschulen konnte das Gesetz leider fast nichts thun, und auch die Schulpflichtigkeit spricht es nicht aus. In Bezug auf die Religion waren die Volksschulen entweder katholisch oder protestantisch oder gemischt; letztere, als vom Uebel, wurden später, als der Klerus sich zu ereifern anfieng, seltener und sind jetzt fast ganz verschwunden. Die Aufsichtsbehörden des Staates, als wesentliche Ergänzung des Schulgesetzes, wurden zuletzt geschaffen; sie sind so eingerichtet, daß der Staat nicht nur über die Schulzustände sich genau unterrichten, sondern auch am regelmäßigsten auf sie einwirken konnte. Dieses Gesetz blieb 17 Jahre lang in Kraft, und niemand kann bestreiten, daß es durch seine Energie gegenüber von den Gemeinden und durch Einführung einer weisen, vernünftig geordneten Freiheit der ganzen Nation unbeschreiblich genützt hat. Auf den so geschaffenen Grundlagen bewegt sich nun die neuere Primarschulgesetzgebung: das Gesetz vom 15. März 1850; das organische Decret vom 9. März 1852 und das Gesetz vom 14. Juni 1854, welche, einander ergänzend, die Principien und umfassenden Organisationen für das jetzige Primarschulwesen enthalten. Die wesentlichsten Stücke sind folgende:

Jeder Franzose über 21 Jahre kann in ganz Frankreich Primarunt. öffentlich oder privatim ertheilen, wenn er das Brevet der Lehramtsbefähigung besitzt. Letzteres wird ersetzt durch das Diplom der Maturitätsprüfung; Geistliche, die einer vom Staat anerkannten Kirche angehören, brauchen es demnach nicht. Wer wegen irgend eines Verbrechens oder wegen eines Vergehens gegen Recht und Sittlichkeit bestraft worden ist, bleibt absolut ausgeschlossen. Es gibt nur einen Grad des Brevet; wer aber auch über facultative Unterrichtsfächer geprüft wurde, erhält dafür den besonderen Ausweis auf seinem Diplom. Jedes Jahr ernennt der Departementalschulrath die Commission, welche für das Depart. die Bewerber um das Brevet zu prüfen hat. Sie besteht aus 7 Mitgliedern, die ihren Präsidenten unter sich frei wählen, und versammelt sich alle Jahre wenigstens zu 2 Sitzungen. In ihr müßen aufgenommen sein ein Inspecteur primaire, ein Geistlicher von der Confession des Candidaten und 2 Primarlehrer. — Der Prüfungscandidat muß wenigstens 18 Jahre alt sein; eine definitive Bestallung als Gemeindeprimarlehrer findet erst statt, wenn man 3 Jahre als Amtsverweser oder als Unterlehrer gedient hat. Dem Primarlehrer ist jede commercielle und industrielle Profession verboten, seine Frau dagegen kann z. B. einen kleinen Handel betreiben, doch nur für sich und unter ihrer Firma. Er darf Schulbücher an die Schüler verkaufen, darf Vorsinger, Verwalter des Kirchenguts, Schreiber beim Stiftungsrath sein; um aber das Secretariat der Schultheißerei oder ähnliche Gemeindeämter zu bekleiden, um Notar, Vorstand eines Pensionats für den mittleren Unt. zu werden, braucht es die Genehmigung der Departementalschulbehörde. Jeder Schulmeister erhält freie Wohnung, wo möglich mit einem Garten; die Gemeinde sorgt für den Unterhalt der ersteren, dafür hat sie der Inhaber zu versteuern. — Die Ortsschulbehörde besteht aus dem Schultheißen, dem Pfarrer und einigen von den Arrondissementsbeamten gewählten ehrbaren Bürgern; sie hat nicht mehr den Lehrer

zu ernennen, doch kann sie sagen, ob sie einen Laien oder einen frère will; ihr kommt aber die Ueberwachung der öffentlichen, wie der privaten Primarschulen in der Gemeinde zu, dem Maire insonderheit noch das Recht, in dringenden Fällen den Lehrer provisorisch seiner Stelle zu entheben, jedoch unter unmittelbarer Anzeige an den Inspecteur primaire, den eigentlichen Volksschulinspector. Meistens nimmt man zu solchen ausgezeichnete Fachmänner. Sie besuchen die einzelnen Schulen ihres Bezirks mehr oder weniger oft, je nachdem es noth thut, wohnen den Lehrstunden bei, prüfen die Schüler und setzen sich mit den einzelnen Lehrern in lebendigen Verkehr. Da die Ortsschulbehörden sehr selten ihre Schuldigkeit recht thun und gern den Inspecteurs primaires das Meiste überlassen, so ist vornehmlich auch ihnen auferlegt, die Gemeinden unter Umständen zu größeren Opfern zu vermögen. Da sie ferner den Prüfungen der Seminaristen und denen um das Brevet beizuwohnen haben, so ist ersichtlich, daß diese Inspectoren einen Lebensmittelpunct für die Volksschule bilden. Sie liefern jedes Jahr ihre einläßlichen Berichte an den Inspecteur d'académie. Die Oberbehörden des Primarschulwesens in jedem Dep. sind der Recteur d'académie und der Präfect des Departements. Ersterem, als dem Dirigenten des gesammten Schulwesens im Kreise seiner Academie, kommt die Leitung des eigentlichen Lehrgeschäftes zu, die Ueberwachung der Methoden, die Direction der Schullehrerseminarien, der Seminaristenprüfungen u. dgl., was alles er durch die Inspecteurs d'académie besorgen läßt, deren er für jedes seiner Departements einen besitzt, welcher wiederum für jedes Arrondissement einen Inspecteur primaire unter sich hat. Von dem Rector geht alljährlich ein Bericht über alle öffentlichen und Privatschulen seines Primargebietes an das Unterrichtsministerium ab. Dem Präfecten, also dem Beamten des Ministeriums des Innern, kommt die gesammte äußere Leitung, Ueberwachung und Administration der Volksschulen und ihrer Lehrer zu. Er sorgt für die Herstellung der Schulen, ihr Abtheilen in gemischte, oder in Knaben- und Mädchenschulen, er hat das Einnahmen- und Ausgabenwesen unter sich, er kann Lehrer und Lehrerinnen berufen und entlassen, ihnen Verweise zuerkennen, desgleichen Amtsenthebung aussprechen, (letztere jedoch nicht über ½ Jahr,) und zwar mit ganzer oder theilweiser Gehaltsentziehung. In der Ausübung dieser Obliegenheiten steht ihm der schon genannte Inspecteur d'académie seines Departements zur Seite, der also für das Primarschulwesen das Bindeglied zwischen dem Rector und dem Präfecten bildet. Er ist sein Rath und überhaupt der factische Chef der Primarschulen des ganzen Departements. Wie dem Rector seine Kreisschulbehörde, so ist dem Präfecten und seinem Inspecteur d'académie die Departementalschulbehörde beigegeben. Diese giebt ihre Meinung ab über den äußeren Stand ihrer verschiedenen Primarschulen, bezeichnet die Gemeinden, die Geldbeiträge erhalten dürften, ertheilt andern das Recht, eine Schule zu gründen, legt wieder andern, wenn die Umstände darnach sind, die Verpflichtung auf, eine Mädchenschule zu errichten, bemißt die Höhe des Schulgelds, entscheidet, ob ein Local gesund und geräumig genug sei; von ihr hängt es ab, dem Lehrer Erlaubnis zur Uebernahme eines der oben angeführten Nebenämter zu geben, oder zur Errichtung eines Pensionats oder zum Halten von Schulincipienten, sie hat die Macht, über Lehrer und Lehrerinnen vollständigen Ausschluß aus dem Schulstand zu verhängen, wobei jedoch den Betroffenen die Berufung auf die Oberschulbehörde in Paris offen steht. Der ausgestoßene Lehrer verfällt dem Rekrutirungsgesetz, wenn er nicht 10 Dienstjahre an öffentlichen Schulen zählt. Endlich bezeichnet die Departementalschulbehörde diejenigen Schulen, welche wegen Ueberfüllung einen Unterlehrer nöthig haben. Dieser muß mindestens 18 Jahr alt sein; mit Genehmigung des Präfecten ernennt (und entläßt) ihn der Schulmeister, der aber anderntheils auch für dessen Classe verantwortlich ist. Seinen Gehalt bestimmt und trägt die Gemeinde. Der Unterlehrer ist ebenfalls militärfrei, wenn er vor der Loosziehung sich zu 10 Jahren öffentlichen Schuldienstes verpflichtet hat; bricht er seine Zusage, so erhält er 7 Jahre Militärdienst.

Die jetzigen Primarschulen sind im allgemeinen nicht auch Pensionate, wie wir dies auf dem Gebiete des mittleren Unt. als das Vorherrschende gefunden haben; nur in Paris und auch sonst in größeren Städten bleiben die Kinder ziemlich allgemein vom Beginn der Morgenschule bis zum Schlusse des Abends im Schulhause und unter der Obhut des Lehrers. Ueber die erziehliche Seite des Primarschulwesens läßt sich nicht viel genaues im einzelnen sagen, ja die Mittheilung wird im allgemeinen schon sehr schwer, da glücklicher Weise auf diesem Gebiete des Unt.wesens noch kein allgemeines System seine straffen Fäden durch das ganze Land zieht. Hier also läßt man der Individualiät des Lehrers noch einen Spielraum, hier bleibt seinem sittlichen Bestreben und seinem Beispiel der unverkümmerte Einfluß. Zu den hervortretendsten Seiten im sittlichen Wesen der Primarschüler möchte fast allgemein zu zählen sein der Sinn für regelrechte äußere Aufführung, für Ordnung und schnellen Verkehr in der Schule, für Höflichkeit und Anstand; zum Herumbalgen und überhaupt zum groben Betragen untereinander findet man bei ihnen in und außer der Schule wenig Neigung. Dabei ist freilich nicht zu übersehen, daß man in den Schulen im Durchschnitt nur die Kinder der geordneteren Familien der unteren und armen Volksclassen hat, daß, da keine Schulpflichtigkeit besteht, die Kinder schlimmerer Eltern die Schule nicht besuchen, folglich die sittliche Atmosphäre derselben viel seltener durch schädliche Subjecte gefährdet wird. Außer dieser Erleichterung der Disciplin und sittlichen Führung der Classe ist allerdings sonst kein Vortheil bei diesem freiwilligen, genauer gesprochen: ziemlich beliebigen Schulbesuch der Primarschüler zu entdecken. Man hat zwar schon einigemal einen Anlauf genommen, Schulpflichtigkeit und damit die Bürgschaft eines geregelten Erziehens und eines erfreulichen Schulhaltens einzuführen; man hat den daraus entstehenden großen Schaden für die ganze nationale Wohlfahrt dargethan, man hat sogar den Contrast zwischen dem Mangel an Bildung bei der ländlichen Bevölkerung und den pomphaften Redensarten von der civilisirtesten Nation hervorgehoben, aber bis jetzt ohne Erfolg; dem Staat ist sein Recht nicht geworden und derselbe bietet immer noch einzelnen unbemittelten Gemeinden vergebens seine Beiträge zur Errichtung von Schulen an. Die einen wollen von einem Schulzwang nichts wissen, aus kurzsichtigem Liberalismus, die andern haben politische Beweggründe, um sich mit der Verbreitung des Volksunt. nicht zu übereilen. Alle Maßregeln zu Gunsten des geregelten Schulbesuchs beschränken sich für jetzt darauf, erstens, daß die Gemeindebehörden ein Verzeichnis der Kinder führen, die keinerlei Unt. genießen, zweitens, daß die Lehrer eine Absentenliste führen, und drittens, daß man es der Schule zur Pflicht macht, in der Jugend eine Lust zum Schulbesuch zu erwecken. Die beiden ersteren bewirken fast gar nichts, da man den einen wie den andern Absenzen doch keine Folge geben kann, und wie leicht fällt das letztere zum Nachtheil der Schule selbst aus! Die besseren Lehrer suchen freilich die Lockmittel darin, daß sie die Eltern von der Wohlthat des genossenen Unt. zu überzeugen suchen. Aus diesem Grunde geben sie hauptsächlich solche Hausaufgaben, deren Nutzen auch wenig aufmerksamen Eltern nicht auf die Länge entgehen kann; solche sind: Familien- oder Geschäftsbriefe, gewerbliche Conti, Rechenaufgaben aus dem Handel, den Gewerben, dem Landbau, ganz so wie es das tägliche Leben in der Stadt oder dem Dorfe mit sich bringt. Aber daß hierin große Gefahren für den Unt. liegen, ist gewiß; sie werden allmählich erkannt, daher das richtige Streben mancher nach dem wahren Ziele, ihren ganzen Unt. einerseits von aller abstracten Fassung und Tendenz zu befreien, aber auch andererseits zu einem bildenden zu machen.

Schulfächer. Das Gesetz vom 15. März 1850 schreibt ihrer ein Minimum vor, das in allen Primarschulen des Landes getrieben werden muß, nämlich: 1) Religionsunt. und Sittenlehre, 2) Lesen, 3) Schreiben, 4) Elemente der Grammatik, 5) Rechnen, mit Einübung des metrischen Gewichts- und Maßsystems und steter Rücksicht auf die Fälle des täglichen Lebens. Je nach den örtlichen Verhältnissen und der Berechtigung des Lehrers darf noch Unt. in einem oder mehreren der folgenden

Fächer gegeben werden: 1) Elemente der französischen Geschichte und Geographie, 2) Kenntnisse aus Naturgeschichte und Physik. 3) Kenntnisse aus Ackerbaukunde, Industrie und Gesundheitslehre, 4) Elemente der Flächenberechnung, des Feldmessens, Linear- und Freihandzeichnens, 5) Singen, 6) Turnen; ein Spielraum, der natürlich vorzugsweise in den volkreichen Städten benützt wird.

Wo an einer Schule nur ein einziger Lehrer ist, und dies trifft häufiger zu als das andere, sucht er nach Kräften den verschiedenen Abtheilungen gerecht zu werden; aber sehr fehlerhaft ist es doch, wenn man in so vielen Schulen immer noch 4—6 Abtheilungen antrifft. Da kein Abtheilungsunt. besteht, obgleich er auch schon vorgeschlagen wurde, so ist ein klug berechneter Stundenplan und dessen Einhaltung bis auf die Minute hinaus die erste Nothwendigkeit. Ferner nimmt man seine Zuflucht zum Monitorensystem, so oft es sich um das Abhören oder mechanische Einüben handelt. Wenn man nun aber bedenkt, daß eine Schule mit nur 40 Schülern eine Seltenheit ist, daß die meisten 60—80 von beiden Geschlechtern zählen, ja daß man manchmal bis 150 einem einzigen Lehrer zumuthet, so ist leicht zu ermessen, wie wenig der einzelne Schüler beachtet werden, wie selten bildendes Lernen stattfinden kann und wie manche Stunde vollends den Kleinen höchst langweilig werden muß. Und dazu noch der freiwillige Schulbesuch! Wo zwei Lehrer an einer Schule angestellt sind, werden die Anfänger und überhaupt die untere Classe dem Unterlehrer zugetheilt und findet für das Lesen und Rechnen meistens das wechselseitige Schulsystem seine Anwendung. Beim Unt. der Oberclasse ist das Simultansystem in allen besseren Schulen im Gebrauch. In den Primarschulen ist der Stundenplan wo möglich alle Tage gleich und werden im allgemeinen die obligatorischen Fächer täglich vorgenommen. In Paris z. B. treibt die Unterclasse alle Tage, den Donnerstag Nachmittag abgerechnet, von 9—12: Religion, Lesen, Schreiben und von 1—4: Rechnen, Schreiben, Lesen: die Oberclasse von 9—12: Religion, Französisch, Schönschreiben, oder statt dessen alle ander Tage Geschichte und Geographie; von 1—4: Rechnen, Linearzeichnen, Lesen mit Singen abwechselnd. Von 12—1 Uhr wird zuerst das Mittagsbrod eingenommen, das die Kinder in Körbchen oder Taschen mitbringen und wobei sie nicht selten an ärmere Kinder mittheilen. Nachher spielt man im Hof, 3mal wöchentlich turnen die älteren unter Anleitung der Lehrer. Wöchentlich 33 Schulstunden in der Ober- und in der Unterclasse. Es wird mit Gebet begonnen und geschlossen, und eines dieser vier täglichen Gebete versieht der Lehrer. An den Sonn- und Festtagen führt der Lehrer seine Schüler in die Messe. Fast überall benützt man den Samstag zur Wiederholung des in der Woche Gelernten, zum Lesen des sonntäglichen Evangeliums und der Epistel, oder zu Erklärungen über den nächstkommenden Festtag und dessen kirchliche Feier. Auf den Donnerstag Vormittag, (der Nachmittag ist durchaus freigegeben,) verlegen manche Lehrer das Singen oder facultative ansprechende Fächer.

Ein allgemeiner, allen Primarschulen vorgeschriebener Stundenplan ist demnach nicht vorhanden. Er ist zwar schon vorgeschlagen worden, aber einsichtige Schulmänner haben dargethan, wie unausführbar diese Maßregel wäre, und gezeigt, daß es für das Wohl der Schulen genügt, wenn die pädagogischen Principien bei Abfassung der Stundenpläne im ganzen Primargebiet die gleichen seien, die Ausführung im einzelnen könne und brauche durchaus nicht uniform zu sein. Bemerkenswerth im einzelnen wäre Folgendes. Sprachunterricht: Lesenlernen. Während die Anfänger, in Kreise getheilt, mit den Monitoren vor den Lesetabellen stehen, übt der Lehrer gewöhnlich die Vorgerückteren in der Orthographie. Grammatik bringt die Oberclasse und zwar nach L'homonds Elementarbuch. Leider herrscht hier jene Behandlungsweise noch vor, nach welcher der ganze grammatische Unt. gleichbedeutend wird mit einem Auswendiglernen von Fragen und Antworten. Heute giebt man, etwa nach etlichen erklärenden Worten, eine halbe oder ganze Seite aus dem Büchlein zum Lernen auf, und morgen sagt man das Memorirte mit großer Zungen-

fertigkeit her. Ebenso sieht man nicht selten, der Selbstbeschäftigung wegen, ganze Seiten mit Conjugationen vollschreiben, so wie an andern Orten vor lauter grammatikalischer und sogenannter logischer Satzanalyse der Gedankeninhalt selber übersehen wird. Weil manchen Schulmännern dieses grammatische Katechismuslernen als eine Versündigung erschien, haben sie die Wortlehre selber möglichst entfernt, doch nur so lange bis sie sich überzeugten, daß sie damit dem ganzen Orthographieunterricht den Boden unter den Füßen weggezogen hatten. Die tüchtigeren lassen nun der Wort- wie der Satzlehre ihr Recht, suchen aber beide lebendig zu machen und sie als theoretische Beihülfe zu den Lese-, Rechtschreibe- und Stilübungen und zum Sprachverständnis überhaupt aufzufassen; der ganze Sprachunt. habe aber eine allseitige Ausbildung der Intelligenz zum Zweck. Im allgemeinen leisten die Kinder in Bezug auf Sprechfertigkeit, gewandten und gefälligen Ausdruck mehr als in Deutschland. Bei den Stilübungen corrigiren manche Lehrer nur Hefte der vorgerücktesten, etwa 6—8, und lassen diese dann den Rest durchnehmen. Mit Schullesebüchern für die jüngern wie für die älteren Schüler sind ziemlich viele Versuche gemacht worden; aber auch hier, wie in Deutschland, haben sich die einzig richtigen Grundgedanken über Abfassung derselben noch nicht herausgebildet. Das Schönschreiben wird durch den Formensinn der Nation ziemlich begünstigt und es giebt viele gute Handschriften. In manchen Schulen findet man die Schiefertafeln in die Schultische eingelassen. Für das Rechnen fehlt es nicht an Anschauungsmitteln, besonders auch für das Beibringen des metrischen Systems, und daß auch die Primarschulen im allgemeinen Erhebliches in diesem Fache leisten, ist ein weiterer Beweis für die vorherrschend aufs Verstandesmäßige gerichtete Begabung der ganzen Nation. Für den Unt. in Geschichte und Geographie sind ebenfalls viele Hülfsmittel da. Es giebt Schulen, wo jeder Knabe seine kleine Karte von Frankreich vor sich hat; dazu gehören faits d'histoire et de chronologie, die wortgetreu auswendig gelernt werden, oder ausführliche Erzählungen aus der französischen Geschichte. Was der Lehrer an Episoden giebt, schreiben die älteren als Stilübungen nieder. Im Religionsunt. bringt die Unterclasse biblische Geschichte, welche der Lehrer aber frei vortragen und nicht vorlesen sollte, wie oft geschieht; desgleichen lernt man das Vaterunser, das Ave, das Glaubensbekenntnis u. s. w. auswendig. Die Oberclasse behandelt ebenfalls die biblische Geschichte, und läßt den kleinen und großen Katechismus sowie die sonntäglichen Evangelien auswendig lernen. Nach dem Vorgange Deutschlands wünschen manche Bischöfe, die Geistlichen möchten regelmäßigen Religionsunt. in ihren Schulen geben, was ihnen das Gesetz schon längst gestattet.

Auch in den Primarschulen werden viele, meist regelmäßig wiederkehrende Locationen vorgenommen und zu dem Behuf alle schriftlichen Arbeiten mit einer Werthziffer zwischen 0 und 20 oder zwischen 0 und 10 versehen. Durch Leitfaden, für die Lehrer oder auch für die Schüler, die meisten in katechetischer Form, (was sie für Repetitionen, Locationen sehr bequem macht,) desgleichen durch ganz detaillirte Stufengänge sucht man sich mehr und mehr guter Erfolge im Unt. zu versichern, und es ist nicht zu verkennen, daß geübte Lehrer wie Anfänger sich dieser Mittel mit Nutzen bedienen, da der Stoff durch sie dem Schüler wie dem Lehrer überschaulich wird, weil er genau vertheilt vorliegt und von ersterem leicht angeeignet werden kann, weil alles concis und mundgerecht dargestellt ist, und so jedenfalls der stoffliche Gehalt eines Faches beigebracht und aufgenommen wird. Dies führt zur Besprechung der Methoden. Bis in die Mitte des vorigen Jahrzehents hinein sah es hierin noch sehr unerfreulich aus. Fanden sich doch 1843 noch 5484 Primarschulen mit dem sogen. Mode individuel, wobei ein Kind nach dem andern vorn am Katheder besonders vorgenommen, abgehört, unterwiesen und mit neuen Aufgaben versehen wurde, während die andern alle für sich, d. h. in der Regel nichts lernten. Nimmt man noch dazu, daß z. B. beim Lesen fast jedes Kind ein anderes Buch hatte, so möchte zur Karikatur wenig mehr fehlen. Diese Methode ist heutzutage als abgethan anzu-

sehen. Was sich mit der des wechselseitigen Unt. erreichen läßt, das haben sicherlich die Franzosen am ehesten erreicht; denn vor andern Völkern besitzen sie viel Geschick für das Handhaben mathematischer Hülfsmittel und einen sehr ausgebildeten Sinn für alles mechanisch Verlaufende, sowie sie sehr anstellig im Ein- und Unterordnen sich erweisen. Bei der Menge überfüllter Schulen suchte man in dieser Methode die natürlichste Auskunft und Hülfe, ja man begeisterte sich eine Zeit lang völlig für die erhebende Idee, die darin enthalten sei, und führte in den Handbüchern den Mechanismus dieser Schulmaschine bis ins kleinste aus. Nun, da die Erfahrungen gemacht und entscheidend ausgefallen sind und das Urtheil lautete: die geistigen Kräfte der Schüler haben sich trotz dieser Methode entwickelt, findet man sie fast nur noch da in Anwendung, wo man im Lesen, Rechnen, Memoriren etwas bis zur Fertigkeit einüben lassen muß. Somit ist die sogenannte Simultanmethode jetzt die herrschende, nach welcher der Lehrer die Oberaufsicht und Leitung aller Abtheilungen hat, während er der einen seinen unmittelbaren Unt. ertheilt; wenn er einen Schulamtspraktikanten oder einen älteren Schüler hat, der sich bei ihm auf die Prüfung vorbereitet, so leistet dieser gewöhnlich treffliche Beihülfe. Was das Lehrverfahren betrifft, so hört man besonders auch von den Inspecteurs primaires den Wunsch aussprechen, es möchte die alte einseitige gedächtnismäßige Behandlung der Unt.fächer doch mehr und mehr abnehmen, und mit der formalen sich ins Gleichgewicht setzen. Jene, vom Lehrer nur Routine und Geduld verlangende, erreiche freilich schnell sichtbare Resultate, liefere aber wenig Gewinn für die Ausbildung der Denkkräfte, weil die Kinder zu sehr passiv bleiben müßen; diese dagegen wolle einen lebendigen Verkehr zwischen Lehrern und Schülern durch beiderseitiges Fragen und Antworten, lasse nur auswendiglernen, was unentbehrlich ist; sie erfordere viel Lehrweisheit und Geschick, reize aber am nachhaltigsten zum fleißigen Schulbesuch an. Ferner leiden manche Schulen durch zu viel Vorlesen, wie die Lycéen durch zu viel Vortragen. Im übrigen ist zu bemerken, daß manche Lehrer viel Geschick an den Tag legen, den Unt. praktisch zu machen, sowie überhaupt die Primarschule in Bezug auf das Lehrverfahren und das Schulhalten überhaupt oft weiter voran ist als Lycée und College. —

In der Disciplin geht das Hauptstreben dahin, zum Fleiß und zum guten Betragen anzureizen. Für jede Schule muß daher ein Schülerverzeichnis geführt werden, eine Absenzenliste und ein Heft der Wochenzeugnisse, welches letztere die Notizen über Betragen, Reinlichkeit, Fleiß, Locus, Belohnungen oder Strafen enthält.

Die Belohnungen finden für Fleiß und Betragen statt, und zwar in folgenden Stufen: a) bons points, gute Striche. Eine gewisse Anzahl derselben geben eine Exemption, d. h. sie machen, daß der Schüler für einen entschuldbaren Leichtsinnsfehler nicht bestraft wird. Eine höhere Anzahl von bons points geben b) ein billet de satisfaction, das den Eltern zugestellt wird. c) Bei anhaltend guten Leistungen wird der Schüler auf die Ehrentafel geschrieben und von dort, wenn der Knabe sich so erhält, in das Ehrenbuch der Classe eingetragen. d) Medaillen und Decorationen werden selten ausgetheilt und können wieder abgenommen werden. All diese Auszeichnungen oder in vielen Fällen schon die Hoffnung auf eine solche wirken bei den französischen Knaben als sehr bedeutende Reizmittel in der Hand eines verständigen Lehrers und sind ebenso wirksam für den Unterr. als für das sittliche Betragen. Aus der Reihe der Strafen ist die körperliche Züchtigung durchaus verwiesen, da sie nur niederträchtig mache. Für Faulheit oder Unarten werden erkannt: a) mauvais points, schlechte Striche; sind sie zu einer bestimmten Anzahl aufgestiegen, b) Arrest mit besonderer Aufgabe; c) Einschreiben auf der Schandtafel der Schule, der Betreffende geht nach den andern allen zur Schule hinaus; d) der öffentliche Verweis geschieht vor der ganzen Schülerschaft und mit einer gewissen Feierlichkeit; e) provisorische Ausschließung trifft Diebe und ausgezeichnete Lügner; f) vollständige Ausstoßung wird durch den Präfecten verhängt. Man sieht, es ist hier wie überall alles aufs genaueste regulirt ; gegenüber von

schlimmen Knaben ist der Lehrer freilich fast machtlos, doch bleiben diese gewöhnlich zuletzt weg, wenn sie merken, daß der Lehrer ihnen ernstlich zu Leibe geht.

Als weitere Reizmittel veranstalten manche Schulen alle Vierteljahre, manche nur am Schluß des Schuljahrs (Mitte August) eine Preisvertheilung. Glücklicherweise sehen viele Lehrer und Inspectoren ein, daß dieselbe hier wie im mittleren Unterr. wenig gutes für die Schüler stiftet, den Lehrern aber nicht selten, der reclamirenden Eltern wegen, viel Unannehmlichkeiten zuzieht. Ferner ist versucht worden, auch den großen Lycealconcurs für die Volksschule zu copiren, indem man die verschiedenen Primarschulen einer Stadt, eines Cantons oder eines Arrondissements concurriren ließ. Da aber alsdann auch hier die Lehrer sich nur wenigen Erwählten zuwandten zum großen Schaden der Mehrzahl, so hat z. B. die Stadt Paris 1855 diese Concurse wieder aufgehoben.

Der Schulbesuch ist in vielen ländlichen Schulen vom Mai bis zum October ein höchst mangelhafter, oft ist nur die Hälfte oder das Drittel der Schüler da, ja oft fast gar niemand; gleichwohl ist seit 1850 strengstens verboten, die Schulen den Sommer über ganz zu schließen, was früher gar nichts seltenes war. Die Masse ist überall gegen höhere Interessen gleichgültig; der Staat kann nur durch Schulzwang helfen. Von ungefähr 5,300,000 Kindern zwischen 6 und 13 Jahren bleiben nämlich weit über eine halbe Million durch freie Schuld der Eltern jeder Unterweisung fern, 1½ Millionen sind ohne regelmäßigen Unterricht, und nur 3,300,000 sind in den Schulverzeichnissen aufgeführt. In denjenigen Departements, wo deutsche Sitte noch vorwaltet (Meurthe, Moselle, Oberrhein, Niederrhein, Vogesen, Haute-Saone) ist zwar die Zahl der Schulkinder in annähernd richtigem Verhältnis zu der der Bevölkerungszahl 1 : 6, im ganzen übrigen Frankreich dagegen lautet es 1 : 8 oder 10 oder 12 oder gar 28! Der Schaden ist groß, weil er so alt ist; nicht einmal zu Anfang dieses Jahrhunderts hat sich der Staat dieser Nationalangelegenheit mit ernsten Thaten angenommen, noch viel weniger geschah im vorigen. So ist nun im Volke gar keine Gewöhnung an die Schule vorhanden; das jetzige Geschlecht weiß dies Gut noch viel zu wenig als Wohlthat zu schätzen; ja ein Theil desselben schaut in ihr gar leicht ein nicht nothwendiges Uebel, hält daher seine Kinder nicht fleißig zur Schule an, sowie es auch oft nur gezwungener Maßen den Geldleistungen nachkommt, die das Primarschulwesen auferlegt.

Früher, unter den Bourbonen, da der Staat durch Beiträge gar nicht mithalf, thaten die Gemeinden so kläglich wenig, daß im J. 1829 noch 14,230 derselben ohne alle und jede öffentliche oder Privatschule waren. Durch die Juliusdynastie wurde erst der eigentliche Grund zum Volksunterricht gelegt, 1840 zählte man nur noch 4196, 1843 bloß 2460 solcher Gemeinden und im Jahr 1852 sah man sie endlich auf 950 heruntergebracht, die aber freilich so arm, klein und vereinzelt sind, daß sie für ihre 120,000 Schulkinder nur wandernde Lehrer aufzutreiben vermögen. Die Fortschritte des Primarschulwesens kann man auch noch auf anderem Wege darthun: im J. 1833 waren von den 37,000 Gemeinden Frankreichs nur 10,000 mit Schulhäusern versehen, in 27,000 bediente man sich einer Scheuer, eines Tanzsaals, der Wachtstube u. s. w. Zehn Jahre später waren über 20,000 Gemeinden mit Schulhäusern versehen und im J. 1847 konnten c. 23,000 Gem. solche aufweisen. Diese Besserung ist ohne Zweifel einerseits den Nöthigungen der Primarschulgesetzgebung von 1833 an bis heute, andererseits den Staatsbeiträgen zu verdanken; und in letzterer Beziehung ist allerdings ein großer Schritt von den 100,000 Fr., welche das Staatsbudget von 1829 bot, zu jeder späteren Summe. Denn 1833 gewährte man 1,500,000 Fr.; 1844 2,000,000 Fr., 1849 4,854,378 Fr., 1855 5,737,765 Fr. In den ebengenannten Summen sind aber mitenthalten die Beiträge oder Gehalte für die Schulinspectoren, die Inspecteurs primaires und weil eben diese die einflußreichsten Stellungen auf dem ganzen Gebiet einnehmen, so ist es nicht ohne Werth die Steigerung auch dieser Summen ins Auge zu fassen. 1835 belief sie sich auf 134,393 Fr., 1843 auf 499,335 Fr., 1852

auf 741,132 Fr. und 1855 auf 707,982 Fr. Im ganzen zählt man ungefähr 300 solcher Inspectoren; in Paris empfängt einer 4000 Fr. Gehalt, in den Depart. 2000, 1800, 1500, 1200 Fr. Aber auch die Beiträge der Departementalkassen sowie die Leistungen der Familien und Gemeinden haben sich verbessert, zum Theil überraschend, was aus folgender Zusammenstellung sich ersehen läßt.

Ausgaben für den öffentlichen Primarunterricht 1844	a) Familien und Gemeinden	8,635,000 Fr.
	b) Departementalkasse . .	4,670,000 „
	c) Staatsbeitrag	2,000,000 „
		15,305,000 Fr.
Ebenso im J. 1849	a) Familien und Gemeinden	9,876,709 Fr.
	b) Departementalkasse . .	5,500,000 „
	c) Staatsbeitrag	4,854,378 „
		20,230,000 Fr.
und im J. 1855	a) Familien und Gemeinden	20,580,000 Fr.
	b) Departementalkasse . .	5,400,000 „
	c) Staatsbeitrag	5,737,765 „
		31,717,765 Fr.

Gegenüber vom J. 1833 hat sich demnach der Staatsbeitrag beinahe vervierfacht, ähnlich wie auf dem Gebiet des mittleren Unterrichts; ferner ist zu beachten, daß von den 21½ Millionen, die der Staat gegenwärtig jährlich zum öffentlichen Unt. beisteuert, dem Obigen gemäß ungefähr ein Viertel dem Primarschulwesen zufällt. Schulgeld. In Paris und einigen größeren Städten ist der Primarunterricht frei; die andern Gemeinden verlangen ein monatliches Schulgeld von 1 Fr. 10 Ct. — 2 Fr., je nach den Provinzen. Wer zu arm ist, wird schulgeldfrei durch den Gemeinderath und den Präfecten. Armen Gemeinden muß die Departementskasse helfen und wenns nicht genügt, der Staat. Den Einzug des Schulgeldes besorgt da und dort der Lehrer, meistens aber der Steuerbeamte. Der Schullehrer liefert alle 3 Monate ein Schulgeldsregister; seine eigenen Kinder sind frei und dürfen gar nicht eingetragen werden, dagegen müßen alle Freischüler der Gemeinden oder der Departements genau verzeichnet sein. Die Kreisschulräthe setzen den Betrag des Schulgelds jedes Jahr von neuem fest auf Grund der Anträge, welche die einzelnen Gemeinderäthe stellten. Es soll nicht zu niedrig gehalten werden, damit dem Staat nicht zu große Lasten entstehen; doch auch nicht zu hoch für die betreffende Gegend, damit die Kinder deshalb nicht zurückgehalten werden; und darf beseitigt werden, sobald die Gemeinde die Kosten ganz tragen will. Gehalt der Primarlehrer. Das Gesetz von 1833 brachte 200 Fr. als Minimum des festen Gehalts; 1844 betrug er im ganzen Lande durchschnittlich 250 Fr.; 1847 375 Fr., 1849 aber 454 Fr. Durch das Gesetz vom 15. März 1850 wurde er, neben freier Wohnung, auf 600 Fr. als Minimum gebracht, welche Bezahlung sich aber nur für den Dienst an der Schule, nicht auch für etwaige Sonntagsschule für Lehrlinge, Abendschule für Erwachsene, für Meßnerei rc. versteht. Dieser Gehalt setzt sich folgendermaßen zusammen: a) die Gemeindekasse leistet ein Fixum von mindestens 200 Fr.; dazu kommen b) die Schulgelder; was nunmehr bis zum Minimum von 600 Fr noch fehlt, liefert c) der Staatsbeitrag. Nach 5 Jahren tüchtiger Dienstleistung kann auf den Vorschlag des Präfecten das Minimum auf 700 Fr., nach 10 Jahren auf 800 Fr. gebracht werden, doch kann letztere Erhöhung nur $^1/_{10}$ der Primarlehrer des Departements erhalten. Der Amtsverweser I. Classe erhält 500 Fr., der II. Classe 400 Fr. und jeder noch die Wohnung.

Auch zu Gunsten der ausgedienten Lehrer sind allmählich Maßregeln ergriffen worden, durch die wenigstens das allerdrückendste und ehmals auch allgemeinste Loos als beseitigt anzusehen ist. Früher hatten die Primarlehrer nur eine Sparkasse, in die man jährlich 5% seines Gehalts einlegte, um nach der Zurruhesetzung die so ersparte Summe sammt Zins auf einmal zurückzuerhalten. Daß bei den dürftigen Gehalten

die jährlichen 5% schließlich meistens eine ungenügende Summe bildeten, leuchtet ein, und kein Wunder ist es, daß die beklagenswerthen Greise Jahr für Jahr beim Unterrichtsminister um Aufnahme in die Spitäler oder Armenhäuser nachsuchten! Seit dem Gesetz vom 9. Juni 1853, eine Folge des Artik. 39 des organischen Gesetzes vom 15. März 1850, ist nun auch für die Primarlehrer eine Pensionskasse geschaffen und vom 1. Januar 1854 ins Leben eingeführt worden. Wer von da an mit 30 Dienstjahren zur Ruhe gesetzt wird, bekommt 30/60 des Durchschnittsgehalts seiner 6 letzten Dienstjahre; nach 35 Dienstjahren 35/60; über 40/60 kann ein Ruhegehalt nicht betragen. Für die früher Angestellten berechnet er sich ebenfalls nach den Dienstjahren vom 1. Januar 1854 an, denn nur von diesem Jahr an haben sie in die Kasse eingelegt; sie erhalten nämlich für jedes Dienstjahr seit 1854 a) 1/120 des Durchschnittsgehaltes ihrer 6 letzten Jahre, b) dazu noch so vielmal 1/30 der Summe von a) als die Zahl der Dienstjahre besagt; hiebei zählt auch die provisorische Anstellung, doch stets nur vom 20. Jahre an. Schließlich noch die Bemerkung, daß für die Primarlehrer als Dienstauszeichnungen vorkommen: Ehrenbelobung, Bronze- und silberne Medaille. Anträge in diesem Sinn gehen zunächst von dem Kreisschulrath zum Rector und dieser macht bestimmte Vorschläge beim Minister.

Die Schullehrerseminarien. (Ecoles normales primaires). Wie die geregelte Volksschule Frankreichs noch jung ist, so sind es auch obengenannte Anstalten. Noch zu Anfang dieses Jahrhunderts wurde man Schullehrer entweder dadurch, daß man Lust hatte, einer zu sein, oder weil man auf andrem Wege nichts zu verdienen wußte. Später und noch lange genügte eine Art Lehrzeit als Privatgehülfe an einer Schule, bis zuletzt der Staat geordnete Schullehrerbildungsanstalten schuf. Die erste entstand 1810, aber nicht in Paris, sondern im Centrum der deutschen Bevölkerungen, in Straßburg, und ebenso bezeichnend, weniger oder gar nicht durch die Universität, sondern durch den niederrheinischen Präfecten, den Grafen Lezay de Marnesia. Unter den Bourbonen gab es längere Zeit drei solche Anstalten, durch den Minister Martignac und bis 1830 hob sich ihre Zahl bis auf 13. Mit der Julíregierung aber beginnt erst ihre rechte Entwicklung. Sie erkannte nicht bloß die Bildungslosigkeit der großen Massen, sondern auch die der Schullehrer. Um jener steuern zu können, schuf Guizot den öffentlichen Primarunterricht, und um diese zu entfernen, die Volksschullehrerseminarien. In ihnen aber sah er nicht bloß den Grund- und Eckstein des öffentlichen Primarschulwesens, sondern auch die Bürgschaft dafür, daß die Unterrichtsfreiheit, welche das J. 1833 für das Primargebiet brachte, zum Besten der Volksbildung gebraucht werde. Sollte nämlich diese Freiheit eine Quelle des Segens für die Nation werden, sollte einerseits gemeiner Speculationsgeist dieses Gebiet nicht verunreinigen und andererseits der Klerus nicht zu einer mit Recht gefürchteten Alleinherrschaft auf demselben gelangen, so mußten von Staats wegen solche Elemente bereit gehalten werden, die eine freie und edle Concurrenz gestatteten, nämlich tüchtige Seminaristen und durch sie angesehene und werthgeschätzte Gemeindeschulen. Demgemäß brachte man die Zahl der Seminarien, die schon von 1830—1833 auf mehr als 40 gestiegen war, in Folge des Primarschulgesetzes und der Unterrichtsfreiheit von 47 auf 75. Im J. 1843 zählte man 76 Seminarien mit 3012 Zöglingen. Von diesen waren 249 Freischüler des Staates, 2244 der Depart., 86 der Gemeinden, 389 waren Pensionäre, 44 Externe; die Freistelle wurde mit 365 Fr. berechnet. Dem Klerus waren diese Pflanzstätten nicht angenehm; er wollte entweder keinen Volksunterricht, oder nur den, welchen er durch Congregationen oder die Geistlichen geben ließ; somit that er nichts für sie. Später trat auch sonst eine Art Rückschlag in der Stimmung für die Seminarien ein; doch wurde noch 1846 das protestantische Sem. zu Courbevoie bei Paris gegründet; 1852 bestanden 75, gegenwärtig, 1859, zählt man 73.

Einrichtung. Im Durchschnitt wird ein Sem. 36—40 Zöglinge zählen, weitaus die

meisten als Interne. Um sie für ihren Beruf zu unterrichten und zu erziehen, werden jetzt allgemein drei Jahre gebraucht. Im ersten behandelt man vornehmlich die obligatorischen Primarschulfächer, theils kurz zusammenfassend oder nach dem specielleren Inhalt, weil die große Mehrzahl der Neueintretenden (vorherrschend Söhne von Landleuten) nur mangelhaft vorbereitet ist, theils nach der methodischen Seite, weil die Zöglinge sobald als möglich in der mit dem Sem. verbundenen Primarschule im Schulhalten sich üben sollen. Im zweiten J. wird der Unt. in den obligatorischen Fächern fortgesetzt, um die Kenntnisse immer sicherer anzueignen; auch mit dem Schulhalten wird fortgefahren. Im letzten J. tritt für die Begabteren und Fleißigeren Unt. in den facultativen Primarschulfächern auf, also in populärer Arithmetik, Feldmessen, Linearzeichnen, in den Elementen der Physik, Naturgeschichte, Geschichte und Geographie Frankreichs, und im Turnen, womit sich, je nach den Provinzen, Unterweisungen über Obstbaumzucht, Gartenbau, Feldbau, Industriezweige 2c. verbinden. Die schwächeren Zöglinge bleiben auf die obligatorischen Fächer beschränkt. Da, wo tüchtige Directoren an der Spitze stehen, die aber noch immer sehr schwer zu haben sind, erstrebt man eben so sehr eine gründliche Aneignung des Materials, das man aber nur aufs Nothwendige ausdehnt, als reichliche formale Ausbildung; man will sicheres und nicht oberflächliches Wissen, keine Gelehrsamkeitsfloskeln, sondern bescheidene Kenntnisse; viel weniger eine mannigfaltige, als eine concentrirte und gediegene Ausbildung. Auch hier bedient man sich vortheilhaft der Programme, die für jedes einzelne Fach vorliegen und über die nicht hinausgeschweifst wird. Noch wichtiger als die geistige Ausrüstung der Seminaristen ist die sittliche Erziehung und Führung. Wie für jene der Religionsunterr. der Schwerpunct des Primar- und Seminarunt. ist, so erkennt man es für diese als Hauptaufgabe, den christlichen Sinn zu erwecken. Man sucht demgemäß in die Seminaristen den Geist christlicher Frömmigkeit, Demuth und Bescheidenheit, Sinn für Ausdauer in dem schweren und meistens wenig geachteten Beruf zu pflanzen. Daß jedoch auch solche Sem. sich finden, wo die ganze Erziehung der Seminaristen in der Beaufsichtigung zu bestehen scheint, ist leider wahr. Der Hauptarbeiter am Sem. ist der Director. Er wird vom Minister auf Grund der Verhandlungen mit der Kreisschulbehörde ernannt. Ihm kommt, der Regel nach, der wichtigste Theil des Unt. zu. Als Gehülfen für letzteren und für Aufsicht sind ihm Seminarlehrer (maîtres adjoints) beigegeben. Der Rector der Akademie schlägt sie vor, der Minister ernennt sie. Früher waren diese nicht selten extern, hatten noch andere Aemter und Verrichtungen außerhalb der Anstalt und kamen in diese nur um ihre Stunden zu geben. Diesem Uebelstand ist seit 1851 ein Ende gemacht; die ordentlichen Seminarlehrer wohnen jetzt im Sem., betheiligen sich also an der sittlichen Leitung der Zöglinge, sowie am Haushalt und Rechnungswesen der Anstalt. Auch der Beichtvater (aumônier) wohnt gewöhnlich im Seminar. Nur für den Gesang können auswärtige Lehrer angestellt werden. Jedem Seminar ist eine Aufsichtscommission beigegeben. Dieselbe besteht aus 5 Mitgliedern, welche die Kreisschulbehörde vorschlägt; der Rector ernennt sie, sowie auch den Präsidenten, für 3 Jahre. Ihren Sitzungen wohnt der Seminardirector mit berathender Stimme bei. Dieser Commission liegt ob, die Liste der Aufzunehmenden abzufassen, das Schulreglement zu bestimmen, das Budget festzusetzen und die Ausgaben zu prüfen. Ferner muß sie jedes Vierteljahr die Anstalt besuchen, vom Stand der Classen sich unterrichten, wohl auch die Zöglinge prüfen, vorzüglich aber die Tabellen besichtigen, in denen der Director und die Seminarlehrer Zeugnisse über Aufführung und Fortschritte jedes Zöglings eingetragen haben. Im Beginn des Sommers empfängt sie außerdem vom Director einen ausführlichen Jahresbericht über die Zöglinge. Sie begleitet denselben mit ihren Bemerkungen und läßt dann ein Exemplar dem Präfecten, ein anderes dem Rectorat und Unterrichtsministerium zugehen. Sie selber liefert an die beiden letzteren Stellen jeden Juli einen Bericht über den ganzen Zustand der Anstalt, über das Personal und dessen Leistungen.

Am Schlusse jedes Schuljahrs bezeichnet sie diejenigen Zöglinge, welchen das zweite Jahr oder das dritte, oder der facultative Unt. gestattet ist, und schließt solche aus, welche durch eigene Schuld nicht vorrücken können. Sie theilt sich mit dem Vorstand der Anstalt und mit dem Rector der Akademie in die Strafgewalt über die Zöglinge. Einsperrung verhängt der Director; Verweise werden ausgetheilt von diesem oder von der Commission, oder vom Rector, je nach dem Grad der Strafbarkeit; Ausschluß erfolgt, auf den Vorschlag des ersteren und nach Vernehmung der zweiten, durch den letzteren, und muß unverweilt dem Ministerium bekannt gemacht werden. Gemeinsame Morgen- und Abendandachten finden täglich statt, an Sonn- und Festtagen Kirchenbesuch mit den Lehrern. Die Spaziergänge stets unter Begleitung; keine oder nur in ganz besonderen Fällen Einzelausgänge. Die jährlichen Ferien dauern höchstens 14 Tage; die Reinlichkeitspflege im Innern der Anstalt liegt den Seminaristen ob. Die Lehrbücher werden jedes Jahr durch die Kreisschulbehörde bestimmt. In Betreff der Aufnahme in das Sem. sind folgende Puncte heraus zu heben: die Zahl der jährlich in die einzelnen Anstalten Neuaufzunehmenden bestimmt der Minister auf den Vorschlag der Kreisschulbehörde. Jeder Candidat muß zwischen 18 und 22 Jahr alt sein und einen 10jährigen Dienst im Primarunt. geloben. Unter den beim Aufnahmsgesuch vorzulegenden Papieren befinden sich auch Sittenzeugnisse von Seiten der Lehrer sowie vom Schultheißen und Schulinspector der Heimat. Ein Examen oder gar ein Concurs um die Aufnahme findet nicht statt, sondern es ist Sache des Rectors und Schulinspectors, aus den Schriftstücken und durch sonstige Informationen sich zu vergewissern, ob der Candidat wirklich die äußere Befähigung und den innern Beruf zum Lehramt in erforderlichem Maße habe. Die ganzen oder theilweisen Freistellen des Staats und der Departements werden vom Rector in den Sitzungen der Kreisschulbehörde zuerkannt.

Die Seminarien sollen auch die Mittelpuncte für die Fortbildung der schon angestellten Lehrer sein. Schon in früheren Jahren haben sich in manchen von ihnen während der Ferien einzelne Lehrer, durch öffentliche Geldbeiträge unterstützt, eingefunden, um Vorträge über Methodik &c. von Seiten der Directoren und Seminarlehrer anzuhören. Auch später scheint dies noch vorgekommen zu sein; eine feste Vorschrift jedoch, eine geordnete und allgemeinere Einberufung seitens der Behörden mangelt zur Zeit noch. Ebenso verhält es sich mit den Lehrerconferenzen, für welche bekanntlich wiederum der Seminardirector der natürlichste Lebensmittelpunct ist. Man hat sie, seit 1837, schon da und dort versucht und befördert; manche Schullehrer wünschen sie sich, aber die Behörden haben sie noch nicht organisirt. Auch für Schullehrer-Bibliotheken ist nur an wenigen Orten Erhebliches geschehen. —

Im Bisherigen haben wir von den Primarknabenschulen gehandelt; Primarmädchenschulen verlangte das Gesetz von 1833 nicht von den Gemeinden; das Bedürfnis schuf jedoch allmählich da und dort öffentliche Mädchenschulen neben den für die Knaben, und so trifft man ihrer im Jahr 1843 schon 7830 (neben 8755 privaten). Die Gesetzgebung von 1850 verlangte und bewirkte ihre rascheste Verbreitung. Zu den gewöhnlichen Lehrgegenständen kommen hier noch die Handarbeiten. Die Lehrerinnen (institutrices) findet man gewöhnlich nur in den Mädchenschulen, doch können sie sich auch an einer Gemeindeschule für beide Geschlechter anstellen lassen. Ihr Minimalgehalt beträgt 400 Fr. (nämlich Schulgeld und Gemeindezulage). Die Unterlehrerinnen müßen mindestens 18 Jahre alt sein. Der Schulinspector hat die Aufsicht und Ueberwachung aller öffentlichen Mädchenschulen, auch wenn sie von Schulschwestern gehalten werden. Im übrigen unterliegen die Lehrerinnen all den Bestimmungen, welche für die Primarlehrer getroffen sind. Lehrerinnenseminarien finden sich in einigen Depart., im ganzen 12; außer ihnen giebt es sogenannte Vorbereitungscurse, sowie auch viele Schulen zur Aufnahme weiblicher Schulpraktikanten berechtigt sind. Die eintretenden Seminaristinnen müßen 17 Jahre alt sein. Die Beauf-

sichtigung der weiblichen sowie der vielen männlichen Schulamtspraktikanten, und zwar sowohl in öffentlichen als in privaten Primarschulen, ist ebenfalls den Schulinspectoren übertragen. Das Examen der Lehrerinnen um das Brevet ist seit 1850 nicht mehr öffentlich. Die Schulschwestern brauchen dieses Diplom nicht, ihr Obedienzbrief genügt.

V. Die freien Bildungsanstalten. Ein enseignement libre besteht in Frankreich seit der Organisation vom 15. März 1850. Der 17. Art. lautet nämlich so: Das Gesetz erkennt zweierlei Primar- und Secundarschulen an: 1) öffentliche, insofern Gemeinde oder Departement oder Staat sie gründen oder erhalten, 2) freie, insofern Gründung oder Unterhalt derselben durch Private oder Associationen erfolgt. Die hier und auch in andern Paragraphen des Gesetzes dargereichte Freiheit hat besonders auf dem Gebiet des mittleren Unt., das ja seit dem Primarschulgesetz vom 18. Juni 1833 der freisinnigeren Regelung wartete, vielfache Veränderungen zur Folge gehabt. Um sie jedoch recht würdigen und die Tragweite dieser Freiheit recht übersehen zu können, müßen die mancherlei nicht öffentlichen Anstalten, geistliche und nicht geistliche, zunächst in den Verfassungen betrachtet werden, die ihnen vor dem so wichtigen Jahre 1850 zukamen.

Die kleinen geistlichen Seminarien, écoles secondaires ecclésiastiques, waren bekanntlich in ihrem Ursprung nur Vorbereitungsanstalten für die großen bischöflichen Sem., d. h. für die theologischen Fachschulen und Convicte, deren das napoleonische Concordat für jede bischöfliche Diöcese eines festsetzte. Als solche waren sie allgemeine Bildungsanstalten für jene Knaben, die sich dem geistlichen Stande weihen wollten, die Anstalten eben damit kirchliche, Sache des Bischofs und der Diöcese. Da aber die Geistlichkeit diese Schulen bald auch der weltlichen Jugend öffnete, also ihre ursprüngliche Art und Aufgabe änderte, so wurden sie mit Recht der Oberaufsicht der Université de France unterstellt, was aber die Bischöfe nur mit großem Verdruß geschehen ließen. Doch dauert diese Abhängigkeit von der ihnen so verhaßten Staatsschulbehörde nur von 1810—1814. Durch die Bourbonen kommt nämlich für den Klerus eine Zeit staatlicher Begünstigung; zum erstenmal seit jener Verheerungszeit der Revolution, welche alle die zahlreichen Schulen und Institute der Lehrorden im allgemeinen Chaos begraben hatte. Der Bischof wird wieder Herr seines kl. Sem.; die Vorsteher und Lehrer hängen ganz von ihm ab; die Zöglinge werden zur Maturitätsprüfung zugelassen gleich denen der Staatsgymnasien und erhalten das Diplom kostenfrei. In Folge hievon gelangte das geistliche Schulwesen schnell zu großen Erfolgen und nahm einen solchen Aufschwung, daß sich die Schülerzahl von 1821 bis 1826 und 1828 fast verdoppelte. Aber die kl. Sem., die doch in den Ordonnanzen von 1814 immer nur als Vorbereitungsschulen für die großen dargestellt waren, hatten sich dennoch wieder weit mehr um den Laienunterricht bemüht als um den klerikalen, also gegen den Zweck ihrer Stiftung gehandelt. Die Staatsanstalten klagten daher öfter und lauter über erlittenes Unrecht, und letzteres schmerzte sie um so empfindlicher, da der Klerus je und je nicht nur den Geist der Erziehung, sondern auch die Leistungen, überhaupt das ganze Bildungsgeschäft der Universität aufs ungünstigste dargestellt hatte. Aber auch den Staatsmännern wuchsen die Bedenken, als das Episkopat dem an sich gerechten Verlangen, auf Unterr. und Erziehung der Nation den gebührenden Einfluß auszuüben, immer unverkennbarer die alte geistliche Herrschsucht beimischte. Deshalb erschienen die Ordonnanzen von 1828, der Gegenschlag gegen die von 1814 und mit einem gewaltigen Ruck wurden die kler. Sem. wieder zu Vorbereitungsschulen ausschließlich für den geistlichen Nachwuchs. Im ganzen Lande durften sie höchstens 20,000 Zöglinge haben, Externe zu halten wurde untersagt; kein Zögling konnte zur Maturitätsprüfung gelangen, wenn er nicht noch an einer mit allen Cursen versehenen Anstalt das certificat d'études sich erwarb; endlich, obschon die Anstalten nach wie vor den Bischöfen gehörten, vertrieb man aus ihnen überall die Jesuiten. Natürlich wurden diese Bestimmungen wiederum aufs unwilligste ertragen,

bei jeder Gelegenheit versuchte man sie zu bekämpfen, da und dort gelang es auch sie auf irgend eine Weise zu umgehen. Dies der Hauptgrund, warum die Julіregierung so viele Versuche machte, die Ansprüche der unzufriedenen Geistlichkeit im Interesse des Staates zu befriedigen. Aber diese schwierige Aufgabe wurde doppelt schwer bei der eigenthümlichen Engherzigkeit des damaligen französischen Liberalismus und bei der feindseligen Abneigung des Klerus gegen den modernen Staat. Zwar war die Geistlichkeit nicht im Unrecht, wenn sie sich weigerte, ihre Anstalten von der Univ. controliren zu lassen, denn diese war damals noch Partei und ihre Gegnerin; aber warum wollte sie sich nicht der Bedingung der akademischen Grade für ihre Lehrer unterziehen? warum für ihre Anstalten nicht diese wissenschaftliche Garantie leisten? Und leuchtete ferner nicht aus den ältesten wie neuesten Erfahrungen heraus, daß absolute Freiheit des Unt., und nichts geringeres als das wollte der Klerus, im Munde des letzteren zum mindesten ein bedenkliches Wort sei? So hatte denn der Gesetzgeber noch für lange Zeit gerechte Bedenken, wenn es sich darum handelte, mehr oder weniger von dieser Unt.freiheit für die kl. Sem. wie überhaupt für das ganze secundäre Gebiet zu gestatten, und erst das zweite Kaiserreich durfte es wagen, hier eine Freiheit der Bewegung zu gewähren, wie sie Frankreich noch nie gesehen hatte. Laienanstalten in den Händen der Privaten waren auf dem Gebiet des mittleren Unt. schon seit Beginn der Univ. ziemlich zahlreich. Ihre Entstehung verdankten sie zum Theil der Abneigung gegen System und Geist der Lycéen wie der geistlichen Anstalten, zum Theil aber auch den niedrigeren Kosten, und sie erhielten sich trotz all der Fesseln, welche die Inhaberin des Monopols anbrachte, um ihnen Dasein und Bewegung zu erschweren. Im Interesse der Univ. gestattete man vollständigere Privaterziehungsanstalten nur da, wo weder Staat noch Gemeinde solche besaßen oder einrichten wollten. Man sah in ihnen zeitweilige Aushülfen für Staatsschulen und nöthigte sie unter die Reglements der Univ., wodurch besonders in Bezug auf Zahl und wissenschaftliche Qualität der Lehrer und der Aufsichtsgehülfen genaue Vorschriften und bedeutende Kosten auferlegt wurden. War jedoch in einer Stadt eine Staatsanstalt vorhanden, so durften die privaten nichts anderes als Vorbereitungs- oder Repetitionsschulen für jene sein. Von Ebenbürtigkeit und Fähigkeit zu concurriren war demnach bei diesen beiden Arten der Institute keine Rede, alle waren in unwürdiger Stellung gehalten und eben nur auf die Brosamen angewiesen, die von der Herren Tische fielen. Die Institute de plein exercice, obschon zu vollständigem Gymnasialunt. eingerichtet und ermächtigt, durften dennoch nur ihren Internen denselben ertheilen; die Externen mußten in das Lycée oder Coll. comm., wenn ein solches am Ort war, empfiengen also in dem Institue nur Beaufsichtigung und Repetition. Das gewöhnliche Institut durfte, auch wenn keine Staatsanstalt da war, seinen Unterr. gleichwohl nicht über Classe II ausdehnen. War aber eine solche vorhanden, so mußte es sogar seine Internen von Classe VI an dorthin schicken; war demnach nur zum Elementarunt. und zu Repetitionen berechtigt. Die Pensionate endlich mußten ihre Zöglinge ebenfalls von Classe VI an in die öffentliche Schule schicken; bestand eine solche nicht, so durfte sich ihr Unt. doch nur über die Elementar- und Mittelclassen erstrecken, so daß ihnen also der höhere unter allen Umständen verwehrt blieb; und erst seit 1829 durften sie diejenigen Knaben noch weiter unterrichten, welche keine classische, sondern eine gewerbliche Ausbildung erhalten sollten. — Die Ursachen, welche alle diese Privatanstalten ins Leben gerufen, dauerten auch in den zwei letzten Jahrzehnten, zum Theil in verstärktem Maße, fort; deshalb nahm ihre Zahl immer zu und besonders in Paris machte sich allmählich die Speculation einen neuen Industriezweig daraus zurecht. Welche Ausdehnung und Bedeutung er da erhalten hat, erkennt man daraus, daß von den dortigen Gymnasialschülern nur 1/10—1/12 in den Familien, 6/12 in den Lycéen und 5/12 in den Privatanstalten erzogen wird. Von den Mitteln, die in den Schwang kamen, eine solche Anstalt in die Höhe zu bringen, schienen die élèves á prix (s. oben) am besten zu verfangen.

Jede Anstalt hat da und dort im Lande ihre Geschäftsfreunde; erstöbern diese nun einen begabten Knaben, so liefern sie ihn nach Paris, wo er entweder um ein ganz geringes Pensionsgeld oder gar umsonst aufgenommen wird; eine Ausgabe, die sich den pädagogischen Industriellen durch vermehrte Anmeldungen wieder reichlich bezahlt, wenn sie im August in den verschiedenen Blättern der Hauptstadt und der Provinzen so und so viele Preisgekrönte der Anstalt aufzählen können. Solche Zahlen entscheiden aber beim großen Haufen, der in ihnen das unumstößliche Urtheil über die Trefflichkeit jener Erziehungshäuser sieht. Diese Zustände hat wohl niemand rückhaltloser dargestellt, als der Unterr.minister Fortoul selber in seinem Rapport à l'Empereur, 1853; p. 61. —

All diesen Anstalten des mittl. Unt., geistlichen wie weltlichen, brach nun mit dem 15. März 1850 der Tag der Freiheit an. Ob das Maß derselben nicht ein zu voll gerütteltes war, werden erst die nächsten Jahrzehnte mit Sicherheit lehren. Hoffen wir, es sei durch das organische Gesetz den gerechten Ansprüchen auf freie Bewegung mit Weisheit genügt worden und es haben die Interessen des Staates keinen Schaden genommen durch den damals so hoch gehenden Ultramontanismus des französischen Episkopats! Von den Artikeln dieses Gesetzes und den daran sich anschließenden Verordnungen sind in Bezug auf den freien mittl. Unt. folgende am wichtigsten: jeder Franzose, welcher irgend eine Bildungsanstalt dieser Art gründen will, hat den Rector der Akademie von seinem Vorhaben in Kenntnis zu setzen; dabei durch Schriftstücke darzuthun, daß er das 25. J. zurückgelegt hat, wenigstens 5 J. lang Lehrer oder Aufsichtsgehülfe in einer Secundaranstalt Frankreichs gewesen ist, und das Diplom als bachelier oder das brevet de capacité besitzt. Ferner muß er sich des genauesten über unbescholtenen Lebensgang in den zunächst vorausgehenden 10 J. ausweisen, eine Beschreibung der Anstaltsräumlichkeiten liefern und die Unt.fächer aufzählen. (Art. 60.) Erfolgt innerhalb eines Monats keine Einsprache, so kann die Eröffnung der Anstalt unverweilt geschehen. Trifft aber jener Fall zu, insofern nämlich der Rector und der kaiserliche Procurator vor der Kreisschulbehörde Verwahrung einlegen, was entweder aus Rücksicht auf die öffentliche Sittlichkeit oder auf die Gesundheit der Zöglinge geschehen kann, so ist zuvor eine Berufung an die Oberschulbehörde nöthig. (Art. 64.) Durch ersteren Artikel haben die Gesetzgeber mit einemmal die Ordonnanzen vom 16. Juni 1828 ganz abgethan und besonders auch jene Vorschrift beseitigt, welche von jedem Lehrer die eidliche Bekräftigung verlangte, daß er keiner vom Staat nicht anerkannten religiösen Genossenschaft angehöre. „Ueber kleinliche Befürchtungen und unbegründete Vorurtheile dieser Art sei man jetzt hinweg," meinte der Berichterstatter Beugnot in der Constituirenden von 1850. „Der Staat verweigere nur den Unwissenden und sittlich Unwürdigen das Recht Unterricht zu ertheilen. Er fasse auch die verschiedenen geistlichen Corporationen gar nicht speciell ins Auge, weder um ihnen Schutz zu erweisen, noch sie durch seine Abgunst zu hindern; er sehe bloß auf die Qualität als Lehrer, und jemanden zu fragen, was er vor Gott und seinem Gewissen nach sei, widerstreite ohnedies der Religions- und Gewissensfreiheit." Es stand somit den Jesuiten kein Hindernis mehr im Wege, ihre früheren Schulanstalten wieder ins Leben zu rufen oder neue zu gründen. Und diesem Orden, „der die Jugend zum Dienst dessen, was wahr und recht ist, am vollkommensten zu erziehen vermöge, der allein die Geheimmittel besitze, in dem Geist unserer Gebildeten wieder Sinn für sittliche Interessen, Ordnung und Hochachtung zu erzeugen," ist allerdings bis jetzt der Art. 60 gut zu Statten gekommen. Um so beklagenswerther ist es andrerseits, daß man, wo immer möglich, und zwar hier wie im Primarunt., den Art. 64 zum Nachtheil der Protestanten anwenden will, insofern man nämlich die Entstehung einer protestantischen Schule in einer vorherrschend katholischen Gemeinde nicht selten zu hintertreiben strebt, „dans l'intérêt des moeurs publiques!" Das Gesetz macht ferner keinen Unterschied mehr zwischen Externat und Internat; für beide gelten dieselben Bedingungen und For-

malitäten; ebenso unterscheidet man auch nicht mehr zwischen einem chef d'institution und einem maître de pension. — Die Professoren, Lehr- und Aufsichtsgehülfen sind weder von Alters- noch von Gradbedingungen abhängig. Das Brevet de capacité, das der Gründer oder Director der Anstalt nöthig hat, wird vor einer besonderen Commission erworben; das Examen erfolgt nach einem Programm, und ist der humanistischen Maturitätsprüfung ganz ähnlich; der Vorweis eines Studienzeugnisses ist unnöthig, da dasselbe durch eben dieses Gesetz für alle Fälle abgeschafft wurde. Obige Commission wird alljährlich vom Minister auf den Antrag der Kreisschulbehörde ernannt; sie besteht aus 7 Mitgliedern mit dem Rector als Präsidenten und hält jährlich 4 mal Prüfungen. Alle freien Anstalten können nach Art. 69 von der Gemeinde oder dem Departement oder dem Staat ein Local und einen jährlichen Beitrag bis zu $^1/_{10}$ der jährlichen Anstaltsausgaben erhalten. Ob dieser Beitrag nöthig sei oder nicht, hat die Kreisschulbehörde auszusprechen, welcher demgemäß das Budget vorgelegt werden muß. Jeder Vertrag dieser Art zwischen einer Gemeinde und dem Vorstand einer Anstalt muß dem Minister unterbreitet werden, ehe er ins Leben treten kann; auch strebt der Staat darnach, in derartigen Fällen das Recht zu einer genaueren Ueberwachung zu erhalten. — Mit der staatlichen Aufsicht über alle freien Secundäranstalten ist der Rector der Academie beauftragt; dieselbe hat aber, wie sich aus dem Begriff des freien Unt. von selbst ergiebt, nicht Leitung, sondern nur Ueberwachung zum Zweck. Sie erstreckt sich demzufolge nur auf den sittlichen und Gesundheitszustand, und auf den Unt. nur insoweit als erforderlich ist, um zu wissen, daß derselbe nicht gegen die Sittlichkeit, gegen Verfassung und Gesetze des Landes verstoße. Die Methoden sind also durchaus frei; doch kann die Oberschulbehörde gewisse Lehrbücher verbieten (während sie den Staatsanstalten gegenüber positiv verfährt, und diejenigen Bücher bezeichnet, unter welchen sie wählen können). — Wenn in einer freien Anstalt erhebliche Unordnungen vorkommen, sei es, weil der Vorsteher von den Statuten abweicht oder unfähig oder nachläßig sich erweist, oder wegen Taktlosigkeiten der Lehrer oder pflichtwidrigen Betragens der sonstigen Angestellten, so wird ersterer vor die Kreisschulbehörde gefordert. Der etwaige Verweis kann veröffentlicht werden und ist dagegen keine Berufung gestattet. Außerdem können der Minister oder der Rector gegen jeden Vorsteher, Lehrer oder Aufseher an einer freien Anstalt wegen sonstigen Misverhaltens oder wegen unsittlichen Lebenswandels vor der Kreisschulbehörde klagbar werden, was neben der Anwendung des Strafgesetzes noch zeitweilige oder unwiderrufliche Ausstoßung aus dem Lehrfach zur Folge haben kann, in welchem Falle jedoch Berufung an die Oberschulbehörde zulässig ist. Letztere sowie die Kreisschulbehörden bilden überhaupt die zwei richterlichen Instanzen für die Streit- und Disciplinarfälle des freien Unt. — Nachdem wir so im allgemeinen die gesetzlichen Bestimmungen kennen gelernt haben, welche alle privaten Secundäranstalten aus dem Stande der Duldung in den einer überraschenden Freiheit gehoben, müßen wir auch ihre heutige Gestaltung noch kurz vorführen. Was die kleinen Seminarien betrifft, so ließ das Gesetz alle die fortbestehen, welche sich der Oberaufsicht des Staates unterwarfen, machte aber die Gründung etwaiger neuer von der Genehmigung der Staatsgewalt abhängig. Sie stehen nun wieder ganz in der Hand der Bischöfe. Diese ernennen nach freier Wahl sowohl den Director als die Lehrer und das gesammte übrige Personal. Sie führen die Oberaufsicht, können aber nicht selber die Vorstandschaft bekleiden. Diese Stelle muß jemand einnehmen, der den Bedingungen des Art. 60 genügt und der dann auch die Anstalt der Staatsbehörde gegenüber vertritt. Die Zahl der Zöglinge ist nicht mehr beschränkt; Externe können in jede Classe eintreten und auch die Internen brauchen nicht mehr das geistliche Gewand zu tragen. Wenn der Rector der Akademie die Anstalt besuchen will, verständigt er sich zuvor mit dem Bischof über das Wann und Wie seiner Inspection, die aber mit aller Delicatesse vorgenommen werden soll, weil die kl. Sem. ihrem Ursprung und Grundwesen nach eigentlich kirchliche Anstalten seien und durch den Bischof dem Staat

Garantie genug gegeben werde. Etwaige Anstände theilt er jenem mit und an ihn wendet sich im Nothfall auch der Minister. — Seit längeren Zeiten hat sich die innere Verfassung dieser Anstalten ziemlich stetig erhalten und auch das J. 1850 hat sie nur wenig verändert. Was Ordnung der Classen und der Lehrfächer betrifft, findet mit den Lycéen viel Uebereinstimmung statt, und obschon die Programme der letzteren für die Sem. nicht verbindlich sind, wurden sie doch schon 1854 in 11 derselben in Anwendung gebracht, und zwar in lauter solchen, die ausschließlich klerikale Schüler halten. Der Unterr. hat von unparteiischen Kennern noch selten großes Lob erfahren. Gern läßt man dem Streben nach förderlichen Methoden, dem Eifer und der Gewissenhaftigkeit der Lehrer alle Anerkennung werden, aber man findet im Durchschnitt die wissenschaftliche Ausbildung der Geistlichen nicht ausreichend für den Unt. der mittleren und oberen Classen. Zudem hat der beklagenswerthe Wahn, ein Geistlicher sei von selbst auch ein Lehrer der Jugend, hier doch zu lange angedauert. Es wird nun von einigen Seiten nicht bloß auf Erlangung der akademischen Grade, sondern auch auf tüchtige pädagogische Heranbildung bei den geistlichen Professoren gedrungen, und ebenso hofft man, dem ziemlich häufigen, aber entschieden nachtheiligen Lehrerwechsel in diesen Anstalten immer mehr begegnen zu können. An dem Wegfall des certificat d'études haben die kl. Sem. zum mindesten ein ebenso gefährliches Geschenk erhalten als die Lycéen; nur haben es sich die letzteren nie gewünscht. Am Concurs betheiligen sich die Schüler nicht, was sehr zu billigen ist, so lange bei demselben nur die Elite der Classen erscheint. Die Anstalten gerathen auf diese Weise nicht in die früher bezeichnete Versuchung; sie können ja außerdem den Ehrtrieb pflegen, ohne die Sucht nach Auszeichnung groß zu ziehen. Ueberhaupt strebt man in den kl. Sem. zu erziehen und nicht bloß zu disciplinieren, wie in den Lycéen geschieht. Hier gehört der Lehrer seinen Zöglingen nicht bloß in der Classe an oder bloß im Arbeitssaal, nicht etwa bloß im Schlafgemach und auf dem Spaziergang, sondern er lehrt, leitet und überwacht sie von früh bis spät; nicht selten spielt er mit ihnen, wie er überhaupt sich mit ihnen zu befreunden sucht; kurz, wo immer diese Männer den rechten christlichen Sinn und den nöthigen Erziehertakt haben, da läßt sich in ihren Anstalten erreichen, was bei öffentlicher Erziehung möglich ist. Daß jede von ihnen denjenigen Stempel kirchlichen und religiösen Geistes trägt, welcher auch sonst in der Diöcese waltet, ist klar: an dem einen Orte erzieht man bigott, an einem andern christlich human, hier gilt die väterliche Weise, dort gehorcht man einer mehr klösterlichen Zucht; im allgemeinen aber wohnt in ihnen mehr und entschiedener der christliche Geist als in den Staatsanstalten. Beachtenswerth erscheint es, daß, während in den letztgenannten dramatische Aufführungen fast gar nicht vorkommen, einige Seminarien diese gestatten. So führten z. B. die Seminaristen von Paris und Orleans in den J. 1856 und 1857 den Plutus, Philoktet und Oedipus auf, natürlich stets in der Sprache des Originals. — 1841 bestanden in den 80 Bisthümern 126 kl. Sem. mit 18,255 Zöglingen, 1846 125 Sem., 1853 119 mit ungefähr 19,000 Zöglingen, 1859 aber 128. Die verhältnißmäßig nur unbedeutende Schülerzunahme erklärt sich mehr als hinreichend durch das Entstehen vieler andern geistlichen Anstalten seit 1850; denn Kostenfreiheit, desgleichen die politische Gesinnung vieler Familien begünstigen noch immer den Besuch der kl. Sem.

Die sonstigen Anstalten in geistlichen Händen sind bald lateinische Mittelschulen bald Realanstalten, und genießen meistens die obenangeführten Unterstützungen von den Gemeinden. Da es wichtig ist, eine dieser ganz freien Bildungsstätten näher kennen zu lernen, so führen wir in das Pensionat des Frères in Passy bei Paris ein, ein Realinstitut, bestimmt zur Ausbildung von Söhnen, die sich dem Handel oder den verschiedenen Industriezweigen widmen wollen und deren Eltern keine großen Geldopfer bringen können. Es sind 2 Hauptabtheilungen da; die untere begreift die jüngeren Zöglinge und folgende Fächer: Religion, Lesen, Schreiben, französ. Grammatik und Satzanalyse, Anfänge im Briefstil, biblische Geschichte, Anfänge der französischen, Hei-

matskunde, Arithmetik bis zu den Brüchen, Anfänge im Linear- und Figurenzeichnen und Singen; die obere bringt: allgemeine Grammatik, logische Analyse, französische Literaturgeschichte mit Stil- und Rhetorikunt., Declamiren, Anfänge der Logik, Geschichte, heilige, alte, römische, mittlere, neue, französ.; Mythologie; Geographie, historische, politische, commercielle; Kenntnisse aus der Astronomie, Arithmetik, Algebra, Geometrie, Trigonometrie, Feldmessen, Planzeichnen; Zeichnen, lineares, architektonisches, Ornamenten, Landschaften u. s. w.; einfache und doppelte Buchführung; Kenntnisse aus Naturgeschichte, Physik, Chemie; Gesetzeskunde, Singen. Besonders bezahlt werden Englisch, Deutsch und Instrumentalunt. Jedes dieser Fächer, oder mehrere verwandte zusammen, bildet einen Curs, der sich durch 3 J. erstreckt. Alle Zöglinge sind in 9 Classen gebracht und an jeder sind 2 frères thätig. Die wöchentlichen Examina nimmt der Préfet des études vor, der monatliche und der vierteljährliche Concurs erfolgt unter dem Vorsitz des Directors. Was von dieser Fächermenge zu halten und welche Art von Bildung oder vielmehr realistische Ausrüstung hier möglich ist, leuchtet von selbst ein. Was die Erziehung betrifft, so suchen die Frères das Meiste durch ihre fortgesetzte taktvolle Aufsicht und Leitung zu erreichen und durch das Beispiel an das Gute zu gewöhnen, so wie man auch allenthalben einen angenehmen Ton im Verkehr zwischen den Frères und den Zöglingen bemerkt. Jeden Donnerstag findet ein Spaziergang statt; wer sich gut gehalten hat, darf jeden ersten Mittwoch im Monat mit seinen Eltern ausgehen. Während der Spiele und Spaziergänge, und ebenso im Speise- und Schlafsaal werden die Zöglinge nach den Altersabtheilungen getrennt. Vierteljährliche Zeugnisse über Gesundheit, Betragen und Fortschritte. Die Kosten für Unt., Ernährung, Wohnung, Wäsche, Arzt, Bibliothek und Turnen betragen 670—690 Frs., mit vierteljährlicher Vorausbezahlung. Dem Bruder Kassier kann für einen Knaben Taschengeld eingehändigt werden, dieser empfängt aber nur, wenn Betragen und Fleiß tadellos gewesen sind. 2 Beichtväter. 1 Monat Ferien. Die Eintretenden müßen zwischen 7 und 12 J. alt sein. In welcher Ausdehnung Geistlichkeit und Lehrorden von der Unt.freiheit Gebrauch gemacht haben, läßt sich daraus entnehmen, daß vom 15. März 1850 an in 3½ J. 62 neue Anstalten errichtet wurden. Im Sept. 1853 zählte man 158 mit 17,000 Zöglingen, im J. 1859 230. Die von Laien gehaltenen Secundärbildungsanstalten schließen sich seit dem neuen Gesetz, so weit es immer möglich ist, aufs engste an die Staatsanstalten an. Der Besuch des visitirenden Rectors wird ihnen ebenfalls zuvor angemeldet. Zuerst muß dabei das Register vorgelegt werden, welches die Personalien der Professoren, Lehr- und Aufsichtsgehülfen enthält. Dasselbe muß bis aufs kleinste hinaus genau sein, weil die Regierung durchaus verhindern will, daß unfähige Leute oder ausgestoßene Lehrer sich hier einnisten. Dann wird das Verzeichnis der Pensionäre, Halbpensionäre und Externen durchgesehen, worauf man zur Besichtigung der verschiedenen Räumlichkeiten schreitet und sich nach der Güte und Menge der gereichten Kost erkundigt. Der Rector darf dem Unt. anwohnen, sich Bücher und Hefte zeigen lassen, doch mit den Zöglingen nur dann sich befragen, wenn der Vorstand es geradezu wünscht. Etwaige Bemerkungen hat er demselben unter vier Augen zu machen; wegen offenbarer Misstände in sittlichen Dingen oder wegen verkehrter Doctrinen dürfen die Lehrer und Aufseher, im Nothfall einige Zöglinge vernommen werden. Die Andachtsübungen, überhaupt die ganze religiöse Verfassung der Anstalt müßen unberührt bleiben. — 1846 zählte man im ganzen 988 Institute und Pensionate mit 5501 Zöglingen in den Lycéen, 700 in den Collég. comm., die übrigen 28,315 Zögl. genoßen den Unt. der Anstalten selber. Durch die Revolution von 1848 litten manche sehr empfindlich, viele giengen ein; von 1850 bis 1853 sind jedoch wieder 128 neue erstanden (gegenüber von 62 neuen geistlichen), gegenwärtig zählt man 737. Ueber die Resultate der Unt.freiheit auf dem mittleren Gebiet läßt sich für jetzt noch nicht viel zuverläßiges mittheilen, da sie noch nicht einmal ein Jahrzehnt besteht. Soviel aber ist gewiß, daß die öffentlichen wie die Privatanstalten durch die Concurrenz wie durch einen frischen

Wind sich getragen fühlen und daß bei vorsichtig geleitetem Wettlauf beide Theile nur gewinnen können. Auch ist bis jetzt die Hoffnung der mittelalterlich Gesinnten nicht in Erfüllung gegangen; indem wenigstens der Besuch der Lycéen seither nicht ab-, sondern im Gegentheil zugenommen hat, im J. 1857 z. B. um 1500 Zögl. Die Collég. comm. freilich haben herben Schaden gelitten; manche derselben wandelten sich in freie Anstalten um und sind dann meistens von Geistlichen übernommen worden. Wenn aber der Staat anfängt, ihnen ernstlich zu Hülfe zu kommen und bei den Lycéen in der angefangenen Weise fortfährt, dann wird sicherlich die Rivalität edler Art bleiben, also kräftiges Streben und Frieden auf dem ganzen mittleren Unt.gebiete zur Folge haben. Handelt der Staat aber anders oder thut er zu wenig, so kommt das Monopol, obschon es rechtlich abgethan ist und obschon die Unt.freiheit besteht, factisch wieder zum Vorschein, nur werden es dann die Geistlichen besitzen. Sehen wir schließlich, zu welchen numerischen Ergebnissen beide Theile bis 1853 gelangt sind. Den Secundärunterr. der öffentlichen Anstalten genoßen in diesem Jahre 50,000 Zögl., nämlich 20,000 in den Lycéen, 30,000 in den Collég. comm.; dem enseignement libre folgten 79,000 Zögl., nämlich 36,000 in den kleinen Sem. und andern geistlichen Anstalten, 43,000 in Laieninstituten; zusammen also 129,000 Zögl. des mittl. Unterr. in Frankreich und ein Verhältnis des mittl. öffentlichen Unterr. zum mittl. freien wie 2 zu 3. —

Bei den freien Mädchenanstalten hat das Gesetz die instruction secondaire nicht besonders ins Auge gefaßt. Gleichwohl sind Anstalten dieser Art in Menge vorhanden, Klosterschulen von Ordensschwestern gehalten und mancherlei Pensionate unter der Leitung von Lehrern oder Lehrerinnen aus dem Laienstande. Im allgemeinen sind es Erziehungs- und Unterr.anstalten zugleich, und entsprechen nach manchen Seiten hin unseren höheren Töchterinstituten. Der Unt. befaßt sich in den unteren und mittleren Classen mit den obligatorischen und facultativen Fächern der Primarschule; dazu kommen dann in den oberen noch Englisch, Italienisch oder Deutsch, ferner Freihandzeichnen, Malen, Clavierspiel. Leider sind in vielen Fächern noch die alten mechanisirenden Methoden im Gebrauch, sowie das Ganze des Bildungsgeschäftes oft nur auf äußerlichen Effect und bestechenden Schein gerichtet ist. In den klösterlichen Anstalten geht es vielleicht besser zu als in den andern, aber an nichts erinnern alle zusammen weniger als an Familienkreise, wo die Töchter unter den Augen der Mütter sich natürlich entfalten und eine gesunde einfache Bildung sich erwerben.

Für die freien Anstalten des Primargebiets hat das Jahr 1850 viel weniger folgenreich sein können, da hier durch Guizot schon seit 1833 eine ausgedehnte Freiheit herrschte und von jeher auch seitens der Univ. weniger Beengung stattfand, weil sie sich mit diesem niedrigen Gebiete nie recht vertraut machen mochte. In Ansehung der Privatschulen sind folgendes die wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen: Wer eine solche halten will, hat dies dem Schultheißen seines Wohnorts anzuzeigen, das Local anzugeben, desgleichen über seinen Lebensgang in den letzten 10 Jahren sich auszusprechen. Wenn innerhalb eines Monats weder Schultheiß, noch Procurator, Unterpräfect und Kreisschulinspector Einsprache erhoben hat, kann die Schule eröffnet werden. Sie darf Kinder der verschiedenen Culte aufnehmen. Schüler von beiden Geschlechtern zu haben ist nur da gestattet, wo die Privatschule die Stelle einer öffentlichen vertritt, so wie dann, wenn sie confessionell ist. Die Inspection ist nur Sache des Staats; das Episkopat darf auch hier den Religionsunterr. nicht überwachen, wie es ihn auch nicht zu leiten hat. In Bezug auf den Unt. besichtigt man dabei höchstens Bücher und Hefte; im übrigen prüft man, ob nichts gegen die Gesundheitspflege, Sittlichkeit, Gesetze und Staatsverfassung geschehe. In allen größeren Städten findet man viele Privatschulen von Laien, wo die Söhne des mittleren und unteren Gewerbstandes einen Unterr. empfangen, der manchmal durch umfassenderen Betrieb der facultativen Fächer, manchmal durch erfolgreichere Methoden um einige Grade sich über den der öffentlichen Primarschule erheben mag. Aehnlich ist auch für die Mädchen gesorgt. Das monatliche

Schulgeld beträgt von 1 Fr. 70 Ct. bis 3 Fr. 25 Ct. Für dieselben Volksschichten und auch sonst für die Provincialbevölkerungen überhaupt sind die Mitglieder einer großen Zahl von Schulorden thätig; theils sind sie für das ganze Land ermächtigt, theils sind ihnen bestimmte Bezirke angewiesen. Die vornehmsten derselben für den Knabenunt. heißen: les frères de la doctrine chrétienne, la société des frères St. Antoine, les frères de l'instruction chrétienne du st. esprit, les frères de Marie, les frères de la croix, les frères de St. Joseph. Für die Mädchen hat man folgende Orden: les soeurs de charité, les filles de la croix, les soeurs hospitalières de St. Joseph, les dames du sacré coeur, les dames Ursulines de Jésus u. s. w. Diese Schulschwestern alle brauchen bei Uebernahme einer Privatschulstelle ebenfalls kein Brevet vorzulegen, doch muß in ihrem Obedienzbrief der Name der betreffenden Congregation, das Datum der Ordonnanz, wodurch dieselbe zum Unt. ermächtigt und der Bezirk, auf den sich ihre Wirksamkeit zu beschränken hat, genau angegeben sein. Wie es scheint, hat die Unt.freiheit nicht viele Laien verlockt, sich auf dem freien Primargebiet zu versuchen; eine Erscheinung, welche ihre Erklärung hauptsächlich dadurch findet, daß in Folge der Gehaltserhöhungen die Gemeindeprimarlehrer leicht eine bessere Stellung sich verschaffen können als die freien. Von 1849 bis 1853 sind 1404 freie Schulen eingegangen, davon wurden 1286 von Laien, 118 von Congregationen besorgt; dafür sind 3488 neue öffentliche entstanden, von denen 2789 an Laien und 699 an Congregationen gegeben wurden. Mehr als die Hälfte der Mädchenschulen ist in den Händen der Nonnen und Schulschwestern. —

Um ein Pensionat errichten zu können, muß man (instituteur oder institutrice, Laie oder nicht) 25 J. zurückgelegt haben, 5 J. Schuldienst zählen, die Unt.fächer angeben, die Unterlehrer und Aufsichtsgehülfen bezeichnen, sowie die ungefähre Zahl der Pensionären. Die Departementalschulbehörde kann sodann über diese Zahl und die der Unterlehrer Verfügung treffen und ebenso wird der Präfect das Geeignete über die äußere Lage und die innere Verfassung der Anstalt festsetzen. Es muß z. B. meistens ein eigenes Speisezimmer gehalten werden; ferner müßen die Betten stets 1 Meter Entfernung von einander haben und im Schlafzimmer 15c' Luft auf den Zögling kommen. Letzteres muß außerdem des Nachts beleuchtet und von einem Lehrer beaufsichtigt sein. Vor bedenklicher Nachbarschaft hat man sich aufs ängstlichste zu hüten und von jeder Wohnorts- oder sonstiger Veränderung den Behörden schnell Anzeige zu machen. Im Laufe des Octobers hat der Vorstand dem Kreisschulinspector ein Verzeichnis seiner Zöglinge (Name, Alter, Ein- und Austritt) sammt Bericht über den Stand der Anstalt zu übergeben. Ferner darf das genaue Register über die Personalien der Unterlehrer nicht fehlen. — Will ein öffentlicher Primarlehrer neben seiner Schule ein solches Pensionat gründen, was aber nur sein kann, wenn er in jener nicht beide Geschlechter aufzunehmen hat, so muß sich der Gemeinderath versichern, ob die öffentliche Schule nicht darunter leide, die Ermächtigung aber kann nur die Depart.schulbehörde ertheilen. Ein solches Pensionat unterliegt der gewöhnlichen öffentlichen Inspection. Alle Mädchenpensionate, seien die Vorsteherinnen Laien oder geistlich, müßen sich gleichfalls eine Ueberwachung gefallen lassen. Im ersteren Fall erfolgt sie durch eine Frauencommission, welche der Präfect aufstellt, im andern durch Geistliche, welche der Minister auf den Vorschlag des zuständigen Bischofs ernennt. Hiebei wird, wie auch in den Knabenpensionaten, von jeglicher Prüfung des Unterrichts Umgang genommen und nur auf die schon mehrmals bezeichneten mehr oder weniger äußerlichen Verhältnisse und Zustände gesehen. Dr. **Büchele r.**

(S. 467, Z. 32 lies wie statt daß, und Z. 35 streiche: im Lateinischen und.)

Französische Sprache, s. am Ende dieses Bandes.

Fratzen zu schneiden, ist eine Art Liebhaberei vieler Kinder, die periodenweise sich zeigt, auch wieder aufhört, oft aber zu einer wirklichen, häßlichen Gewohnheit wird. Da sie von dem Erzieher nicht übersehen werden darf, so glauben wir derselben einige we-

nige Zeilen auch hier schuldig zu sein. Rührt das Verzerren des Gesichtes von einem physischen Uebel, einem Krampf z. B., her, so muß natürlich der Arzt Hülfe bringen, mit der Ursache wird auch die Wirkung aufhören. Entsteht es daraus, daß der Zögling kurzsichtig ist, und daher, um besser zu sehen, blinzelt, so ist schwer zu helfen, da man einem Kinde nicht eine Brille aufsetzen darf; schlimm genug, wenn nicht schon die Kurzsichtigkeit selbst verhütet worden ist, wofern sie verhütet werden konnte. Oft aber liegt durchaus nichts der Art, keine physische Nöthigung zu Grunde, sondern irgend einmal macht das Kind die Entdeckung, daß es mit seinen Gesichtszügen beliebige Veränderungen vornehmen kann; nun macht es ihm Spaß, von dieser Fähigkeit auch wirklich Gebrauch zu machen, ähnlich, wie es sich auf kühne Stellungen oder Sprünge etwas einbildet. Sind ihrer mehrere beisammen, so überbietet man sich in dieser abenteuerlichen Kunst. Besonders beliebt ist das Augenverdrehen und Schielen; kann man bei empfindsamen Gespielen ein gelindes Entsetzen damit erregen, so ist der höchste Ehrgeiz befriedigt. Der Erzieher hat das selbstverständlich nicht zu dulden; sowohl weil eine immer schwerer abzulegende Gewohnheit daraus wird, als auch, weil es an sich häßlich ist, hat er's zu unterdrücken, hat wohl besonders das ästhetische Selbstgefühl dagegen aufzurufen: schämst du dich nicht, dein Gesicht, das Gott regelmäßig gebildet hat, so zu entstellen? willst du dich allen vernünftigen Leuten lächerlich, ja widrig machen? — Die Fratze hat aber auch noch einen schlimmern Sinn, sie ist der Ausdruck des Hohnes, weit weniger demjenigen, der verhöhnt werden soll, ins Gesicht, als hinter seinem Rücken her. Wer solch ein Benehmen an irgend einem Kinde gewahr wird, sollte, wenn er auch nur als unbetheiligter Dritter in der Nähe ist, das Recht haben, durch eine drastische Zurechtweisung die Gesichtsmuskeln in eine natürliche Lage zurückzubringen. Man will insbesondre bemerkt haben, daß auf Schulen die Lectionen in der Mathematik zum Fratzenschneiden Anlaß geben, weil der Lehrer oft genöthigt ist, Figuren an die Tafel zeichnend und demonstrirend sämmtlichen Schülern den Rücken zu wenden. Er kann nichts dagegen thun, als daß er die Schüler nie davor sicher werden läßt, sich plötzlich beobachtet und entdeckt zu sehen; zieht jeder Fall solcher Entdeckung die entsprechende Ahndung nach sich, so wird das Uebel nie Wurzel fassen können. Uebrigens giebt es Lehrer der Mathematik, welche an der Wandtafel nie selbst operiren, sondern den Schüler nach ihrer mündlichen Anweisung entweder an der Wandtafel oder auch bloß in ihren Heften die Figuren zeichnen, die Rechnungen ausführen lassen; damit fällt dann jener Uebelstand weg, womit jedoch über die Methode selbst hier kein Urtheil ausgesprochen sein soll. — Daß freilich auch manche Lehrer das Unglück oder die üble Gewohnheit haben, Fratzen zu schneiden und damit dem Muthwillen der Jugend eine Blöße, ihrer verspottenden Nachahmung einen Stoff zu geben, den sie nie versäumen auch auszubeuten, brauchen wir nur noch zu erwähnen; darüber zu sagen haben wir weiter nichts, als was jeder sich selbst sagen wird. **Palmer.**

Frechheit, s. Ehrerbietung.

Freie Städte.*) Frankfurt am Main. 1) Ueberblick der Geschichte des Schulwesens zu Frankfurt a. M. Wie in allen älteren deutschen Städten, so weisen die Anfänge des Schulwesens auch in Frankfurt a. M. auf die kirchlichen Stifter hin: unsere ältesten Schulen sind überall Kloster- und Stiftsschulen. Frankfurt besaß bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts drei Collegiatstifter: zu St. Bartholomäus (Domstift), zu Unser lieben Frau auf dem Berge, zu St. Leonhard. Das älteste ist das Domstift, dessen Ursprung in die ersten Zeiten der Karolinger hinaufreicht, jedenfalls wenigstens bis auf Ludwig den Deutschen, dessen Sohn Ludwig III. die Dotation des Vaters bestätigte. Die dazu gehörige Bartholomäus- (Dom-) Kirche hieß früher S. Maria in moenibus, später ecclesia Salvatoris und erst im 13. Jahrhundert (1238) erhielt sie,

*) Das Schulwesen der drei Hansestädte Hamburg, Lübeck und Bremen s. unter Hansestädte. D. Red.

als die Hirnschale des h. Bartholomäus in ihren Besitz kam, den Namen Bartholomäuskirche. Nach einer Urkunde Otto's II. (977) gehörten an die Kirche 12 clerici außer dem Abte und den Priestern der zum Sprengel der Kirche gehörenden Ortschaften. Die Kirche zu St. Leonhard, früher der h. Maria und dem h. Georg geweiht, erhielt 1313 die Reliquien des h. Leonhard, nach dem sie von da an genannt wird; das zu ihr gehörige Stift wurde 1317 gegründet. Die Kirche zu U. l. Frauen (früher die Kapelle auf dem Rossebühl oder auch nach ihrem Gründer Wiegel von Wambach Wiegelskapelle genannt) wurde 1322 erbaut und 1323 durch Vermächtniß der Wittwe des Erbauers dotirt. Das bedeutendste dieser 3 Collegiatstifter war das zu St. Bartholomäus, dessen Verfassung sich im 11. Jahrhundert ungefähr in folgender Art gestaltete.*) Das Collegium der Kirche bestand aus 3 Prälaten, 12 Kanonikern, in der Regel 43 Vicaren und den Kirchendienern. Erster Prälat war der Propst (praepositus), zugleich Archidiaconus eines Theils des Niedgaues: seiner Jurisdiction waren die übrigen Frankfurter Stifter und mehrere auswärtige Pfarreien untergeben. Unter ihm stand zunächst der Decan des Stifts, den er im Fall der Wahl durch das Stift bestätigte; die meisten Präbenden hatte er zu vergeben, jährlich einmal in seiner Präpositur Visitation zu halten. Seine Wahl erfolgte durch das Capitel, die Bestätigung durch den Erzbischof von Mainz, in dessen Residenz der Propst seinen Wohnsitz zu haben pflegte. Der zweite Prälat, der schon erwähnte decanus, war der unmittelbare Stiftsvorstand, der Vorsitzende im Stiftscapitel, und hatte die Jurisdiction über das Personal des Stifts, mit Ausnahme der beiden auf ihn folgenden Prälaten, die, wie er selbst, unter dem Capitel standen. Ihn hatte das Capitel zu wählen, der Propst zu bestätigen, er residirte bei seiner Kirche, und war somit der eigentliche Leiter und Vertreter des Stiftes. Der folgende Prälat war der scholasticus, der im Chor die Aufsicht über die Ceremonien führte, in scholastischen Wissenschaften unterrichtete, zugleich die Streitigkeiten des Stifts als Anwalt führte. Seine Ernennung erfolgte durch den Propst, dagegen hieng von ihm eine Landpfarrei in Gemeinschaft mit dem Cantor ab, von ihm allein die Besetzung der Stelle des rector scholarium. Letzter Prälat war der Cantor, der die Jugend des Stifts im Kirchengesang unterrichtete, und der die musikalische Oberaufsicht im Chor hatte: ihm stand es zu, den succentor zu ernennen. Auf die drei Prälaten folgten die 12 Kanoniker, die Mitglieder des Capitels waren und mindestens den Grad eines Subdiaconus erlangt haben mußten. Sie standen im Chor unter den Prälaten, trugen aber ein schwarzes Pilium, während sich die Prälaten durch ein farbiges auszeichneten. Bei dem Gottesdienst und andern kirchlichen Functionen wurden sie durch die Vicare vertreten, die von dem Capitel ernannt wurden, und deren es bei dem Bartholomäusstifte bis zu einigen und vierzig gegeben haben mag. Die sonst an der Kirche bestehenden Aemter, wie des custos, plebanus, officialis, rector scholarium, succentor und andere wurden häufig von Vicaren bekleidet. Die Verfassung der übrigen Stifter war der geschilderten im ganzen gleich. Sie standen ursprünglich auch unter dem Propst zu St. Bartholomäus, suchten aber allmählich in ein unmittelbareres Verhältnis zu dem Erzbischof zu gelangen. Was die Dotation und das Vermögen der drei Stifter betrifft, so ist das Verhältnis der Stifter in dieser Beziehung daraus zu ersehen, daß bei gemeinschaftlichen Ausgaben das St. Bartholomäusstift 3/6, Liebfrauen 2/6, St. Leonhard 1/6 zahlte.

Wie überall, so bestanden auch in Frankfurt an den Stiftern Stiftsschulen, deren älteste wohl zu dem St. Bartholomäusstift gehört haben mag. Ueber die Zeit der Begründung dieser Schulen bestehen keine sichern Nachrichten, doch darf vermuthet werden, daß die Stiftsschule zu St. Bartholomäus schon den ältesten Zeiten des Stiftes angehört. Mit Gewißheit ist nur zu sagen, daß 1255 Propst Gerhard die

*) Hiezu wie überhaupt zur älteren Gesch. des frankf. Schulwesens vgl. die unten erwähnte Schrift von Helfenstein.

Aemter des scholaster und cantor gründete (ad divinum cultum necessaria, ut in aliis ecclesiis haberi solet). Bei den übrigen Frankfurter Stiftern erfolgte die Gründung der Schule zugleich mit der Gründung des Stiftes, wie aus den Urkunden vom Jahr 1317 und 1326 erhellt. Die Selbständigkeit der drei Stiftsschulen hinderte nicht ihre Vereinigung bei kirchlichen Festen, so z. B. am Palmsonntage, am Himmelfahrtstage. Freilich scheint andrerseits aus einer Bemerkung einer alten Urkunde (1318), daß die Schulmeister und übrigen Personen der verschiedenen Kirchen „nullum rancorem sive invidiae fomitem ad invicem exercebunt" — der Schluß gezogen werden zu dürfen, es sei schon damals mit dem Geist der Eintracht und Collegialität nicht allzu glänzend bestellt gewesen. — Ueber die Einrichtung dieser Stiftsschulen, die natürlich in nächster Nachbarschaft der Kirchen lagen, wenigstens einige Andeutungen zu geben, so bestanden dieselben auch in Frankfurt aus zwei geschiedenen Abtheilungen. Es gab eine höhere und eine niedere Schule; die Anfänge der Gymnasien wie der Volksschulen waren in den Stiftsschulen vereinigt. Die obere Abtheilung, die Domicellarschule, sollte für die Unterweisung der sich dem geistlichen Stande Widmenden dienen; sie steht unter dem scholasticus, „cujus officium est membra ecclesiae petentia in scholasticis scientiis et maxime in grammatica fideliter informare." Die niedere Abtheilung war eine Elementarknabenschule (Trivialschule) unter Leitung des rector scholarium oder Kindermeisters, auch ludi magister genannt. Als später das Institut der Domicellarschüler einging, trat die Lehrthätigkeit des scholasticus mehr und mehr zurück; er bleibt nur Oberaufseher der Schule und erscheint am häufigsten als der Sachwalter des Stifts, weshalb man nicht selten Juristen in dieses Amt wählte. Das Amt des Scholasters war ansehnlich dotirt und daher auch sehr gesucht, wurde auch bisweilen an Nichtkanoniker übertragen, die dann selbstverständlich nicht Mitglieder des Capitels waren. So war in den späteren Zeiten der rector scholarium, den der scholasticus ernannte und der vorher nur Lehrer der zweiten Abtheilung gewesen war, der einzige Schulmeister. Anderwärts war nicht selten mit dieser Stelle, die man gern mit einer graduirten Person besetzte, eine Präbende verbunden, in Frankfurt zu St. Bartholomäus war dies nicht der Fall. Wenn nun der scholasticus den Schulrector (in einer Urkunde von 1338 „Kindermeister") aus seiner Tasche besolden mußte, so wird die Wahl freilich öfter den Wohlfeilen, als den Tüchtigen getroffen haben. An den beiden andern Stiftern ward die Besoldung des Lehrers durch Beiträge aller Capitelherren beschafft. An allen 3 Schulen aber mag man schon zeitig ein Schulgeld erhoben haben, um die Einnahme des Lehrers nicht allein zu bestreiten. Die Stellung des ludi rector war eine kündbare; in der Regel versah ein Geistlicher (Vicar) das Amt, doch kommen auch Fälle vor, daß ein Laie damit betraut wurde. Solange der scholasticus selbst unterrichtete, war dem rector nur der Trivialunterricht übertragen: später fiel ihm auch der Unterricht der höheren Stufe zu. Ueberhaupt wird er mehr und mehr der Vorstand der Schule und erscheint bei festlichen Gelegenheiten an der Spitze der Schule. Außer dem rector kommen noch Gehülfen desselben vor, in den Urkunden der meisten Stifter loca tenentes, locati, socii, collaboratores (Schulgesellen, Locaten, Gehülfen), in Frankfurter Urkunden meist substituti genannt. Wahrscheinlich stellte der Rector diese Gehülfen nach freier Wahl und nach seinem Bedürfnis an, und hatte ihnen ihre Besoldung aus seinen Einkünften zu zahlen. Als sich im Lauf der Zeiten das Bedürfnis nach einer umfassenderen Bildung, als sie die Stiftsschulen zu gewähren vermochten, geltend machte, wurden sogenannte Lecturen eingerichtet: lectores, welche das Evangelium vorzulesen, schwierige Stellen zu erläutern, in den Klöstern den Mönchen Vorlesungen zu halten hatten, kommen auch in Frankfurt beim Dominicanerkloster vor. Wenn bei den Stiftern zu Frankfurt diese Einrichtung nicht erwähnt wird, so läßt sich vermuthen, daß die Lectur der Dominicaner auch den Stiftsschülern zugänglich war. Nach Gründung der Universität Mainz (studium generale) wird der Besuch derselben den älteren Domicellarschülern und Vicaren gestattet gewesen sein, zumal aus den Ein-

künften der Stifter Beiträge zur Unterhaltung der Universität gezahlt werden mußten, eine Forderung, die zu manchen Verhandlungen und Streitigkeiten Anlaß gab. Daß der Besuch des studium generale auf den Bestand der höheren Abtheilung der Stiftsschule nachtheilig wirkte, ist selbstverständlich: in der That gieng in Frankfurt das Institut der domicellarii ganz ein, nur die Kinderschule blieb bestehen, aber nicht, um sich jetzt schon zur Volksschule in unserem Sinne zu gestalten, sondern um zunächst noch die bisherige Basis und Methode der Stiftsschule beizubehalten.

Im 14. Jahrhunderte begann jener denkwürdige Umschwung, den wir die Wiederherstellung der classischen Studien zu nennen pflegen. Mit der höchsten Entwickelung der scholastischen Wissenschaft, die oft unverdienter Geringschätzung preisgegeben worden ist, begann ihr Verfall. In Deutschland wurde dieser Umschwung vorbereitet durch die Streitigkeiten der Scholastiker unter sich, die trotz aller Subtilitäten und Wunderlichkeiten doch den wissenschaftlichen Geist erhielten. Als dann in Italien, wo die Scholastik niemals zur vollständigen Herrschaft gelangt war, Dante, Petrarca und Boccaccio auftraten, und die neuen Bahnen einschlugen, auf denen ihnen Italien unter dem Vorgang der Mediceer folgte, konnte eine gewaltige Wirkung auf Deutschland nicht ausbleiben; der neue italische Humanismus verpflanzte sich nach Deutschland, dessen Jünglinge nach Italien giengen, um dort ihre Studien zu machen. Rudolf Agricola (s. d. Art.) gilt als der erste namhafte Vertreter der neuen Richtung in unserem Vaterlande. Noch größeren Ruhm erwarb Erasmus, der entschiedenste und gelehrteste Verfechter des Humanismus (s. d. Art. Erasmus). Die Jugend wandte sich der Lectüre der alten Classiker mit Begeisterung zu, der Widerstand der Dominicaner war erfolglos. Die Anhänger der neuen Richtung, in der Regel poetae genannt, wandten auch der Unterweisung der Jugend ihre Thätigkeit zu. So kam schon 1496 ein solcher Poet nach Frankfurt und bat beim Rath um Unterstützung, daß er „den Jungen in Poesie lese ein Vierteljahr lang:“ man bewilligte ihm monatlich 2 Gulden. Daß dieses neue Element in den Schulen oft etwas radical verfuhr und zunächst auch nachtheiligen Einfluß auf die sittliche und religiöse Haltung der Jugend übte, liegt in der Natur der Sache.

Indessen war es nicht bloß diese Reaction gegen die Scholastik, welche auf das Schulwesen, auch in Frankfurt, wirkte, sondern auch die Veränderung, welche allmählich mit dem Bürgerstande vorgieng, war von größtem Einfluß. Die Bildungsbedürfnisse mehrten sich, die Zahl und Einrichtung der alten Schulen wollte nicht mehr genügen, die Bürgerschaft und Obrigkeit begann an die Gründung von Schulen zu denken. Freilich trat die Geistlichkeit solchem Streben, von dem sie Nachtheil für ihre eigenen Schulen befürchtete, oft hindernd entgegen und suchte wenigstens die Oberleitung solcher neuen Schulen zu behaupten oder diese auf einer möglichst niedrigen Stufe zu halten. Aber auch in bessern Fällen waren die neuen Anstalten doch nur Copien der alten Stifts- und Klosterschulen. In Frankfurt blieb es der Reformationszeit selbst vorbehalten, eine größere Veränderung hervorzubringen. Auch hier hatte das Ablaßwesen des Kurfürst Albrecht ernstlichen Anstoß erregt: der Pfarrer zu St. Bartholomäus predigte selbst dagegen. Außer andern durch das unsittliche Treiben vieler Kleriker hervorgerufenen Aergernissen wurde den reformatorischen Bestrebungen auch durch die vielen Streitigkeiten zwischen Magistrat und Geistlichkeit, namentlich um der Abgaben willen, Boden gewonnen. Das war am meisten bei einer Anzahl angesehener Patricierfamilien der Fall, deren Söhne auswärts studirt und die neue Richtung nach Frankfurt verpflanzt hatten. Denen genügten die Stiftsschulen für die Erziehung ihrer Kinder nicht mehr, sondern sie wollten eine neue Schule gründen, zu welchem Zwecke sie sich an Erasmus wendeten. Dieser empfahl ihnen seinen Schüler Wilhelm Nesen (1492 bis 1524), der nun nach Frankfurt übersiedelte und 1521 eine Schule gründete, die in den ersten Zeiten gemeiniglich die Junkerschule genannt wurde. Nesen war zugleich Freund der Reformatoren und begeisterter Anhänger der Reformationsideen, in deren

Sinne er wirkte. Diese Schule des Nesenus ist der Anfang des Frankfurter Gymnasiums, allerdings ein kleiner und kümmerlicher Anfang. Die Schule war zuerst nur eine vom Rath mit 50 fl. und einer Wohnung für den Lehrer subventionirte Privatschule. An Schülern fehlte es nicht; aber als Nesen sich vom Rath einen „Jungen mit ziemlicher Besoldung" erbat, wurde es ihm abgeschlagen. So mag wohl Mangel an ausreichender Unterstützung mit Schuld gewesen sein, daß er, nach Ablauf der contractlichen 3 Jahre, Frankfurt verließ, um es nicht wiederzusehen: er ertrank 1524 bei einer Lustfahrt in der Elbe. Ihm folgte Ludwig Carinus, der gleichfalls kaum 3 Jahre verblieb; auf diesen (1526) der unter dem Namen Micyllus (s. Classen, Jak. Micyllus, Frankf. 1859) bekannte Jakob Molzer, geb. zu Straßburg 1503, gest. zu Heidelberg als Professor der griechischen Literatur 1558. Micyllus gehört ohne Zweifel zu den tüchtigsten Schulmännern des 16. Jahrhunderts, und seine Schulordnung vom Jahre 1537 nimmt unter den Schulordnungen dieser Zeit einen hervorragenden Rang ein, ja möchte noch mehr Beachtung verdienen, als ihr bisher zu Theil geworden zu sein scheint. Micylls Rectorat zerfällt in 2 Zeitabschnitte, 1526—32 und 1537—47; in der Zwischenzeit war er Professor in Heidelberg, wohin er auch 1547 zurückgieng. Bei seinem Eintritt ins Amt (1524) scheint er zunächst unter denselben ungünstigen Verhältnissen gelebt zu haben, unter denen seine Vorgänger gelitten hatten: er hatte nur 50 fl. Besoldung. Als er 1526 eine förmliche Bestallung auf 6 Jahre erhielt, scheint die Schule den Charakter einer Privatanstalt aufgegeben zu haben: Micyll selbst verbesserte sich äußerlich nicht, sondern scheint von Hamann von Holzhausen eine Privatzulage erhalten zu haben. Die ganze Lage der Schule aber war noch keine gesicherte, für den Schulgehülfen mußte auch Micyll aus eigener Tasche sorgen, und wenn nun gar, wie es scheint (s. Classen, a. a. O. S. 86), der angenommene Gehülfe ein Intriguant war, so ist es nicht verwunderlich, daß er sich nach einer andern Stellung umsah, die ihm auch 1533 in Heidelberg zu Theil ward. Daß er von da 1537 nach Frankfurt zurückkehrte, lag theils in den unerfreulichen Zuständen der Heidelberger Universität, theils auch darin, daß sich in der Zwischenzeit die Frankfurter Verhältnisse wesentlich gebessert hatten. Man sah sich zu entschiedeneren Schritten in der Kirchensache genöthigt; Frankfurt trat 1536 dem protestantischen Bündnisse bei, und nicht ohne die anregende und drängende Mitwirkung Melanchthons beschloß man, das Schulwesen nachdrücklicher zu heben. Es war nur die Erfüllung einer dringenden Pflicht, daß man dabei auf Micyll zurückkam. Mit einem Jahrgehalte von 150 fl. und einem (vermuthlich zehnjährigem) Contracte kehrte er 1537 nach Frankfurt zurück, und nun kam jene schon erwähnte Schulordnung (s. Classen S. 168) zu Stande, deren vornehmliches Verdienst in einer für die damalige Zeit seltenen Berücksichtigung der sachlichen Seite des Unterrichts liegt. Die Schule wurde in 5 Classen getheilt, die der elementarii, donatistae, grammatici, metrici (oder poetastri) und der historici (oder dialectici). In wieweit Micylls Organisations- und Lehrplan zur Ausführung gekommen ist, darüber sind leider, trotz wiederholter Bemühungen späterer Amtsnachfolger, zuverlässige Mittheilungen nicht aufgefunden worden; doch ist zu vermuthen, daß längere Zeit nur 3 Classen mit 3 Lehrern bestanden haben. Zwei spätere Gymnasialordnungen von 1579 und 1583 enthalten das Fünfclassensystem Micylls. Die Besoldung der Schulcollegen scheint nicht mehr lediglich Sache des Rectors gewesen zu sein, zudem wurde ein Schulgeld (4 fl. jährlich) festgesetzt, auch 1542 mit dem Barfüßerkloster, in dem sich die Schule schon 1529, aber freilich nur bis 1531 befunden hatte, ein Umbau vorgenommen und die Schule in das Gebäude verlegt; daher sie auch längere Zeit Barfüßerschule hieß.

Während nun die Stiftsschulen mehr und mehr zurückkamen, indem sich von ihnen die Gunst der Bürgerschaft abwendete, und sie selbst nicht genugsam bemüht waren, den Anforderungen der Zeit zu genügen, (die zu St. Leonhard und U. l. Frauen scheinen bald ganz eingegangen zu sein) entstanden allmählich auch andere Schulen, die Anfänge der eigentlichen Volksschule. Hier wie anderwärts waren es deutsche Schreib-

und Leseschulen, auch kurz deutsche Schulen genannt, die mit und nach der Reformation aufkamen. 1543 und 1545 werden die ersten deutschen Schulhalter, Jakob Medebach und Matthias Reuter erwähnt: Katechismus, Lesen und Schreiben waren die Gegenstände des Unterrichts. Gegen Ende des 16. Jahrhunderts gab es in Frankfurt schon mindestens 18 solcher Schulhalter. An ihre Bildung machte man freilich noch geringe Ansprüche, so war der oben genannte Medebach ein Schuster; Kenntnis des Katechismus, Lesen- und Schreibenkönnen und die Fertigkeit, mit Hülfe des Bakels Disciplin zu halten, reichte vollkommen aus. Die Obrigkeit bekümmerte sich, obwohl ein Scholarchat begründet war bestehend aus den „Rathsverordneten zu den Schulen" unter Mitwirkung einiger Geistlichen, um diese Schulen wenig. Daher geschah es, daß allerlei Misbräuche einrissen, unter anderen der, daß die Kinder aus einer Schule in die andere gethan wurden, um den Schulhalter um seinen „Liedlohn" zu bringen. Diese materielle Beeinträchtigung bewirkte im Jahr 1591, daß die Schulmeister zusammentraten und dem Rathe einige Artikel zur Genehmigung vorlegten, über die Termine zur Aufnahme der Schüler (an 4 Tagen im Jahre), über ein an alle Schulmeister gleichmäßig zu entrichtendes Schulgeld (12—18 Schillinge vierteljährlich = $^1/_2$ bis $^3/_4$ Gulden, wobei aber Rechenunterricht besonders bezahlt werden sollte), darüber endlich, daß jeder aufzunehmende Schüler eine Quittung über bezahltes Schulgeld von seinem vorigen Schulmeister beibringen müße. In demselben Jahre setzte der Rath fest, daß von den Scholarchen und Prädicanten Schulvisitationen gehalten werden sollten, gab Bestimmungen über das Almosensammeln der armen Schüler und verordnete, daß das Schulgeld im Jahre insgemein nicht mehr als 1 fl. zu betragen habe; „was der Geschlechter und vornehmer Bürgerkinder anbelangt, da soll dem Schulmeister des Jahrs 2 fl. vergünstigt werden." So ward das „Schulmeisterhandwerk" ein zünftiges, die Schulmeister bildeten eine eigene Innung, hatten Lade und Vorsteher, alle Vierteljahre eine Zusammenkunft, später (1729) auch eine Wittwenkasse. Streitigkeiten fehlten den neuen Schulen leider nicht. Darunter waren die bedauerlichsten die durch den confessionellen Zwiespalt unter den Protestanten ausbrechenden. Nachdem in Frankfurt das Lutherthum zu allgemeiner Geltung gekommen war, gewährte man den aus Frankreich und den Niederlanden flüchtenden Bekennern des Calvinismus wohl bürgerlichen Schutz, aber nicht freie Religionsübung (vgl. Dr. G. Steitz, der luth. Prädicant Hartmann Beyer x. Frankf. 1852). Selbstverständlich trug sich dieser unduldsame Sinn auch in die Schulen über, und gegen reformirte Schulmeister, so gegen einen mit Namen Jean Sauvage, erhoben die deutschen Schulmeister förmlich Klage, daß er die Jugend verführe. Dieser sah sich in der That genöthigt, sich nach Hanau zu wenden, obschon er ein ganz tüchtiger Lehrer gewesen sein mag, wenigstens sagen seine Collegen von ihm, er habe mehr „deutsche Kinder als ihrer keiner". Eine andere Schwierigkeit lag in den Neben- oder Winkelschulen, die schon um diese Zeit erwähnt werden: die Schulmeister kommen beim Rath ein, er wolle „solche Winkelschulen, in welchen nicht allein nichts sonderliches erbauet, sondern die Jugend nur nach ihrem Begehren gehalsstarriget und zu allem Muthwillen gefördert wird, nicht länger gestatten." Auf das Begehren, einen certum numerum von Schulen für immer zu fixiren, gieng der Rath nicht ein, unterwarf aber die Schulordnung von 1591 schon 1601 einer Revision, und erließ bald darauf auch eine Vorschrift für die Schulrevisionen. Wurde auch die Zahl der Schulen nicht unabänderlich fixirt, so durfte doch ohne obrigkeitliche Erlaubnis keine Schule eröffnet werden, das Winkelschulwesen wurde dadurch beseitigt.

In dieser Gestalt hat sich das Frankfurter Volksschulwesen, in den wesentlichsten Momenten unverändert, bis in die Zeit nach der Reorganisation Frankfurts als freie Stadt 1815 erhalten. Der zünftigen Schulmeister (später wohl auch Quartierschullehrer genannt) gab es um 1600: 16; 1639: 23; 1659: 27; 1724: 32; 1739 durch Rathsverordnung 24; 1765: 16. Jeder Schulmeister durfte nur einen Gehülfen halten,

wodurch die Schulen auf eine geringere Schülerzahl beschränkt wurden; bisweilen wurden sie auch von „Schulfrauen" geführt, was sich schon daraus erklärt, daß eben die Schulconcession ein Realrecht war, das durch Erbschaft oder Kauf erworben wurde (oder durch eine besondere neue Concession). Wurde daher einem Schulmeister verboten, Schule zu halten, so konnte er sein Schulrecht verkaufen (vgl. D. F. A. Finger, Einladungsschrift zur Prüfung der Mittelschule: S. G. Büchner, Frankf. 1855). Der ursprünglich selbst das Rechnen ausschließende Lehrplan wurde mit der Zeit natürlich erweitert, doch in der Weise, daß der weiter, wohl auch auf das Französische gehende Unterricht besonders vergütet werden mußte.

Daß diese Ordnung des Schulwesens nach allen Seiten hin eine ungenügende war, auch wenn wir von dem gegenwärtigen Bedürfnisstande absehen, zeigt, daß man schon in der Mitte des 18. Jahrhunderts auf eingreifende Verbesserungen sein Augenmerk richtete. In dieser Beziehung wird uns (s. Finger, S. 9) besonders der Schulmeister J. M. Schirmer genannt, der in einer Reformschrift umfassende Vorschläge machte. Er wollte die Zahl der Schulen beschränken, die Lehrer vom Staate besoldet wissen, es sollte eine neue Schulordnung erlassen und die außer Uebung gekommenen Visitationen wieder aufgenommen werden; er wendet sich gegen die wieder aufgekommenen Winkelschulen, die von „Schulstörern" gehalten würden, worunter er „allerlei Herumläufer, deren sich an die 200 allhie befinden sollen," versteht, „wovon die meisten in keinem Schutz stehen und keine attestata producirt haben" („Lakaien, Schneider, Schuhmacher, Strumpfweber, Perruquier, Buchdruckergesellen, invalide Soldaten"); auch eiferte er gegen die zahlreichen „Näh- oder Strickfrauen" („die bei ihrem ordentlichen Metier nicht mehr subsistiren können, mithin hat auch die Information im Deutschen und im Katechismo, nach ihrer Art, dasjenige ersetzen müßen, was ihnen sonst abgegangen"), sowie gegen die französischen „Sprachmeister": Dagegen erklärte er sich für die Erblichkeit der Schulstellen, weil dadurch Schulkenntnis und Schulerfahrung erhalten werde. In den Schirmerschen Vorschlägen sind offenbar eine Anzahl schadhafter und organisationsbedürftiger Puncte ganz richtig bezeichnet. Damals hatten seine Bemühungen freilich nur sehr mäßige Erfolge. Erst das 19. Jahrhundert zeigt eine umfassendere Organisationsthätigkeit. Denn wie sich auch das Bedürfnis fühlbar machte, das Volks- und Bürgerschulwesen umzugestalten, die Zeitverhältnisse am Ende des vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts waren nicht angethan, um dergleichen Friedenswerke zu pflegen. So gieng die erste große Schulverbesserung aus der aufopfernden Thätigkeit einzelner Männer hervor, indem, insbesondere durch die Bemühungen des Stadtschultheißen Frhr. v. Günderrode und des Seniors Dr. Hufnagel eine neue Schule, die „Musterschule" gegründet ward, die noch heute in weiter entwickelter Gestalt und anerkannter segensreicher Wirksamkeit besteht. Ein Vermächtnis des Schöffen von Uffenbach und der Ertrag der Säcularpredigt des Senior Hufnagel legten den Grund zu dem Schulfond; die Stadt kaufte eine durch den Tod des Inhabers erledigte Quartierschulconcession, die dem ersten Vorsteher der neuen Schule, Klitscher, 1803 übertragen wurde (vgl. das Programm der Musterschule vom Jahre 1832 von Dir. Bagge, sowie das Progr. v. J. 1855 von Dir. D. Kühner). In dem Jahre 1804 entstand die gleichfalls in erweiterter Gestalt noch bestehende israelitische Schule, „das Philanthropin" (vgl. Heß, Die Bürger- und Realschule der isr. Gemeinde zu Fr. a. M. 1857). Unter der Regierung des Fürsten Primas und Großherzogs entstand 1813 die erste öffentliche, d. h. staatliche Volksschule, die „Weißfrauenschule," 1816 die deutsch-reformirte Freischule und die Töchterschule des Frauenvereins. Selbstverständlich wurden durch diese neuen Einrichtungen die Quartierschulen mehr und mehr auf die Seite geschoben: hatte doch ihre Mangelhaftigkeit ohnehin nicht das Entstehen vieler Privatschulen zu verhindern vermocht. Unter diesen Umständen war es leichter, im Jahre 1824 zu einer weitern Verbesserung zu schreiten, indem die Quartierschulen gänzlich aufhörten, und an ihre Stelle 4 evangelische Volksschulen traten, außer der schon genannten die Allerheiligen-,

Dreikönigs- (in Sachsenhausen) und die „Katharinenschule", welche letztere aber zugleich als „Mittelschule" (gehobene Volksschule) bezeichnet wurde. Diese Schulen waren und sind, gleichwie die Muster- und die israelitische Realschule, in einem Gebäude und unter einer Leitung vereinigte, in allen Unterrichtsangelegenheiten getrennte Knaben- und Mädchenschulen. Das Bedürfnis nach Vermehrung der Schulen führte 1857 zur Gründung der evangelischen „höheren Bürgerschule," während gleichzeitig die bisher als Mittelschule bestehende Katharinenschule als solche aufhörte und unter Aufgabe der bisherigen provisorischen Aushülfsclassen im Schönborner Hof als vierte Volksschule einer neuen Bestimmung zugewiesen wurde. Eine Vermehrung der evangelischen Schulen steht abermals (1860) in Aussicht, und wird unzweifelhaft auch diese neue Erweiterung den vorhandenen Bedürfnissen noch nicht genügen.

Was die Geschichte des katholischen Schulwesens in Frankfurt a. M. betrifft, so ist schon oben erwähnt worden, daß die Stiftsschulen zu St. Leonhard und zu U. l. Frauen schon in den ersten Zeiten nach der Einführung der Reformation eingiengen. Nur die Schule am Dom unter einem Rector und Gehülfen (Präceptor) blieb bestehen. Als sich später die Zahl der Katholiken wieder zu vermehren anfieng, ließ (1749) der Kurfürst von Mainz die Englischen Fräulein von Fulda kommen und durch diese eine eigene Mädchenschule errichten, während die Domschule nur Knabenschule ward. Bald darauf trat im Mädchenschulwesen eine Aenderung ein, indem die geistlichen Jungfrauen der Rosenberger Einigung die Genehmigung zur Gründung einer eignen Mädchenschule erlangten, in der ein Schulgeld erhoben und die daher die Schule für die Töchter der wohlhabenderen Familien wurde. 1783 trat auch für den Knabenunterricht eine Erweiterung ein: mit der Trivialschule am Dome wurde eine Realschule verbunden. 1790 erfolgte die Gründung eines eignen katholischen Gymnasiums, das den Namen Fridericianum erhielt. Unter der Regierung des Fürsten Primas (1808) wurde die Mädchenschule der Rosenberger Jungfrauen in eine öffentliche Mädchenvolksschule und die bisherige Volksschule der Englischen Fräulein in eine höhere Töchterschule umgewandelt; bald darauf wurde die Realclasse der Domschule mit dem Fridericianum verbunden, das dadurch die doppelte Bestimmung einer humanistischen und realistischen Anstalt erhielt. 1812 wurde aus dem lutherischen Gymnasium und dem Fridericianum ein allen Confessionen gemeinschaftliches Großherzogliches Gymnasium gebildet, so daß vom Fridericianum nur die realistische Abtheilung als eine eigene katholische Realschule bestehen blieb.*) 1814 löste sich die Realschule auf, wogegen die Ueberfüllung der Elementarclassen der Domschule die Begründung einer neuen Elementarclasse herbeiführte. Aus der weiteren Entwickelung dieser neuen, wegen des höheren Schulgelds von den Wohlhabenderen besuchten Elementarclasse (1816) entstand die noch bestehende Selectenschule (Progymnasium und Realschule). In der Zahl und dem Grundcharakter dieser vier katholischen Schulen hat sich bis jetzt (1860) nichts geändert.

Wir wenden uns nach dieser geschichtlichen Uebersicht, deren Mangelhaftigkeit in einzelnen Puncten eine Folge des Mangels genügender Quellen (namentlich für das 17. und 18. Jahrhundert) ist,

2) zu einer Uebersicht der bestehenden Schulverhältnisse: a) Schulbehörden. Da nach Artikel 35 der Constitutions-Ergänzungsacte vom Jahr 1816 jede der drei christlichen Confessionen abgesondert unter der Oberaufsicht des Senats und der Sanction des Staats ihre religiösen, kirchlichen Schul- und Erziehungsangelegenheiten besorgt, ferner nach Artikel 41 das Gymnasium dem luther. Consistorio allein untergeordnet bleiben soll, endlich nach dems. Art. für die Beaufsichtigung der israelit. Schulen und der gemischten Privatschulen eine eigene gemischte Inspectionsbehörde besteht: so finden sich in Frankfurt a. M. 4 einander coordinirte Schulbehörden: α) das evangel.-lutherische

*) Ueber dem Gymnasium sollte das „Carolinum" stehen, eine akademische Anstalt besonders für Naturwissenschaften und Medicin, die aber zu einer vollen Thätigkeit gar nicht gelangte.

Consistorium, unter dem das Gymnasium und die Landschulen stehen; β) die „vereinten evangel.-protestant. Consistorien," gebildet aus den Mitgliedern des luther. und des reform. Consistoriums, die lediglich als Schulbehörde für die Schulen der evangel.-protest. Gemeinden (höhere Bürgerschule, 4 Bürgerschulen) und als Aufsichtsbehörde für die Musterschule fungiren; γ) die kathol. Kirchen- und Schulcommission, bestehend aus 2 Senatoren kathol. Confession, dem Stadtpfarrer und einem der Kirchendirectoren, sowie einem rechtskundigen verbürgerten Gemeindegliede, für die Angelegenheiten der 4 kathol. Schulen; δ) die gemischte Kirchen- und Schulcommission, aus Deputirten der protestant. Consistorien und der kathol. Kirchen- und Schulcommission zusammengesetzt, zu deren Ressort das israelit. Schulwesen und das gesammte Privatschulwesen gehört. Außerdem besteht noch als Zwischenbehörde für die Schulen der evangel.-protest. Gemeinden ein „Inspectorat," dessen Glieder die Localinspection über die einzelnen Schulen führen und zugleich Mitglieder der sub β erwähnten Behörde sind. Die äußeren Angelegenheiten (Schulgeldeinnahme, Gehaltzahlung, Aufsicht über Gebäude und Inventar) besorgt bei den schon erwähnten Schulen eine ökonomische Deputation, die aus ihrer Mitte an jede einzelne Schule ein Mitglied deputirt. Die Inspectoratsverhältnisse der kathol. Schulen sind ähnlich geordnet wie die der evangel. Schulen. Die Musterschule steht zunächst unter einer eigenen Behörde für innere und äußere Angelegenheiten, die sich gleichfalls ökonom. Deputation nennt und sich selbst ergänzt. Die israelit. Schulen endlich werden unmittelbar von einem aus den Gemeinden gewählten Schulrath beaufsichtigt, der ein Mitglied zur directen Leitung der Schulangelegenheiten deputirt. Für die Landschulen endlich besteht in jeder Ortschaft ein Schulvorstand unter Vorsitz des Ortspfarrers. b) die zur Zeit bestehenden öffentlichen Schulen:

1) das Gymnasium, 8classig; mit 2jährigem Cursus in Secunda und Prima; paritätisch, mit besonderem Unterricht für die kathol. Schüler in Religion und Geschichte; facultativer Unterricht in Englisch, Hebräisch, Turnen, Singen, Zeichnen; Fachlehrer für Mathematik und Physik, Geschichte und Geographie, Französisch, Englisch, Schreiben, Zeichnen, Singen; Frequenz in neuerer Zeit durchschnittlich 160 Sch. Lehrercollegium: Director, 11 ord. Lehrer (Professoren), 7 außerord. Lehrer. Schulgeld 65 fl. Das Gymnasium zählt in der langen Reihe seiner Directoren und Lehrer von der ältesten bis auf die neueste Zeit viele bekannte Namen, so von Neueren Buttmann, Schlosser, Ritter, Weber, Herling, Bömel, Schwenk, Classen, Kriegk, Fleckeisen.

2) Die Musterschule, Real- und höhere Töchterschule mit Elementarclassen vom schulfähigen Alter an (voll. 6. Jahr) beginnend, mit 9 Knaben- und 7 Mädchenclassen mit je einjährigen Cursen (die Einrichtung eines zweijährigen Cursus für die oberste Knabenclasse und die Errichtung einer 8. Mädchenclasse ist in der neuesten Organisation v. J. 1855 vorbehalten); zwar nicht ausgesprochen nur für evang. Kinder bestimmt, aber durch die Verbindlichkeit des Religionsunterrichts auch für nicht-evangel. Schüler ausschließlich protestantisch; in den oberen Classen vollständig als Realschule (ohne lateinischen Unterricht) und höhere Töchterschule organisirt; Frequenz in den letzten Jahren durchschn. 600. Lehrercollegium: außer dem Director 14 ordentliche Lehrer, 11 außerordentliche Lehrer, 2 Lehrerinnen. Schulgeld 50 fl. An der Musterschule arbeiteten unter anderen Gruner, Fröbel, Ackermann, Diesterweg.

3) Die höhere Bürgerschule, im Jahre 1857 begründet, gleichfalls eine Real- und höhere Töchterschule mit 8 Knaben- und 7 Mädchenclassen (je die erste mit 2jähr. Cursus); ebenfalls mit allgemein verbindlichem Religionsunterricht; in ihrem Lehrplan wesentlich realistisch mit Ausschluß des Unterrichts im Lateinischen; Frequenz im letzten Jahre 740 (weshalb mehrere Parallelclassen). Lehrercollegium: außer dem Director 14 ordentliche Lehrer, 4 ständige Hülfslehrer, 4 außerord. Lehrer, 3 Lehrerinnen. (Schulgeld 25 fl., Unterricht in weiblicher Handarbeit 4 fl.).

4) Die drei in Frankfurt selbst (diesseits des Maines) gelegenen Bürger- (bis 1857 Volks-) schulen: Allerheiligen-, Katharinen-, Weißfrauenschule; gleichfalls Knaben-

und Mädchenschulen mit je 4 Knaben- und je 4 (durchaus zweijährigen) Mädchenclassen; als städtische Volksschulen mit angemessener Berücksichtigung des Realunterrichts (Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Geometrie, Zeichnen) organisirt; gleichfalls ausschließlich für evangel. Schüler; Gesammtfrequenz im J. 1859, 1423 Schüler (darunter 914 Freischüler). Die Bürgerschule in Sachsenhausen (Dreikönigsschule); von den übrigen evangel. Bürgerschulen sich durch die Trennung der untersten Schulstufe in 2 Classen unterscheidend. An diesen 4 Schulen beträgt das Schulgeld jährlich 8 fl.; an jeder Schule arbeiten 1 Oberlehrer, 7 ordentliche Lehrer und 1 Hülfslehrer; außerdem 3 Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten. Schülerzahl 1859: 807 Sch., worunter 750 Freischüler.

5) Die (katholische) Selectenschule, Progymnasium und Realschule in 4 Classen mit zweijährigem Cursus, Religionsunterricht für Nichtkatholiken unverbindlich, Schülerzahl 140. Lehrercollegium: außer dem Inspector (Dirigent) 3 ordentliche und 4 außerordentliche Lehrer. Schulgeld 30 fl.

6) Die (katholische) Domschule, Knabenvolksschule in 4 zweijährigen Classen (die unterste Classe zerfällt in I^a^ und I^b^); gehobene Volksschule (französischer Unterricht); ein Oberlehrer, 4 ordentliche Lehrer, 2 außerordentl. Lehrer. Schülerzahl 350, Schulgeld 10 fl.

7) Die (katholische) Englische-Fräulein-Schule, höhere Töchterschule in 4 zweijähr. Classen; 1 Oberlehrer, 2 ord. Lehrer, 3 Lehrerinnen. Schülerzahl: 100, Schulg. 30 fl.

8) Die (katholische) Mädchenvolksschule in der Rosenberger Einigung; 4 zweijähr. Classen; französischer Unterricht facultativ und besonders zu honoriren; 1 Oberlehrer, 1 ord. Lehrer, 4 Lehrerinnen. Schülerz. 310, Schulg. 10 fl.

9) Die Bürger- und Realschule der israelitischen Gemeinde, bestehend aus 2 combinirten Elementarclassen, 8 (einjähr.) Knaben- und 5 Mädchenclassen; die Knabenschule Realschule ohne Unterricht im Lateinischen; Lehrercollegium: 1 Oberlehrer, 8 ordentl. Lehrer, 12 außerord. Lehrer, 5 Lehrerinnen. Schülerz. 650, Schulg. 24—66 fl.

10) Unterrichtsanstalt der israelitischen Religionsgesellschaft, Elementar-, Real- und höhere Töchterschule mit 2 combin. Elementarcl., 6 Knaben und 4 Mädchencl.; Lehrercollegium: Rector, 10 ordentl. Lehrer, 1 außerord. Lehrer, 1 Lehrerin. Schülerz. 240, Schulgeld 24—54 fl.

11) Die Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste und deren Hülfswissenschaften hat mehrere Lehranstalten begründet, eine Sonntags- und Abendschule und eine „höhere Gewerbeschule," welcher letzteren eine Unterstützung von 2500 fl. jährlich aus Staatsmitteln bewilligt worden ist. Sie besteht aus 4 Classen, deren obere Abtheilung in ihrer Einrichtung etwa den oberen Classen einer vollständigen Realschule oder den Vorbereitungsclassen einer polytechnischen Schule entspricht. An der Schule arbeiten außer einem Oberlehrer 7 Lehrer. Schülerzahl: 110, Schulgeld 36 fl.

12) Zu erwähnen ist ferner die Schule des Waisenhauses (1 Oberlehrer, 3 Lehrer), die Schule des Frauenvereins (2 Lehrerinnen), die Taubstummen- und Blindenanstalt, die Anstalt des H. A. Ravenstein für Heilgymnastik und Orthopädie, die Kleinkinderschulen.

13) Von großer Ausdehnung ist endlich das Privatschulwesen. Nach dem Staatshandbuch von 1859 befinden sich in Frankfurt 6 Privatlehr- und Erziehungsanstalten für Knaben, 16 dergleichen für Mädchen, 2 Beaufsichtigungsanstalten für Knaben, 10 dergleichen für noch nicht schulfähige Mädchen, 8 Privatschulen für Zöglinge beiderlei Geschlechtes, 2 Privatfachschulen für Knaben (Zeichenschulen), zusammen 44 Schulanstalten.

In den 8 Frankfurter Ortschaften bestehen wohleingerichtete Landschulen; in den volkreicheren Dörfern mit mehreren Lehrern (z. B. in Bornheim 1 Hauptlehrer mit 5 Hülfslehrern).

Betrachten wir schließlich die Lage des Frankfurter Schulwesens, so ergeben sich

nach manchen Seiten hin höchst günstige Resultate. Vor allem ist die materielle Ausstattung eine höchst erfreuliche: für die so schwierige wie dringliche Frage der Lehrerbesoldungen ist in Frankfurt in neuester Zeit mehr geschehen als irgendwo. Das erhellt aus folgenden Sätzen: Der Gehalt des Gymnasialdirectors beträgt excl. Amtswohnung 4000 fl. (wovon allerdings 1000 fl. als persönliche Zulage), der ordentlichen Gymnasialprofessoren 2000 fl. Die Oberlehrer an den Bürgerschulen beziehen eine Besoldung von 1400—1500 fl. außer Amtswohnung und Holzdeputat, der Director der Musterschule 2400 fl. außer freier Wohnung und Heizung, der Oberlehrer der israel. Realschule 2100 fl. außer fr. Wohnung, Heizung und Beleuchtung, der Director der höheren Bürgerschule 1800 fl. außer Amtswohnung und Holzdeputat. Die ordentlichen Lehrer an den Bürger- und Volksschulen beziehen bei ihrer definitiven Anstellung 800 fl., die nach je 4 Jahren auf 1000 fl., 1200 fl., 1400 fl. steigen: an der höheren Bürgerschule ist eine Anzahl von Lehrerstellen (7) mit einer Scala von 1200, 1400 und 1600 fl. (nach je 4 Dienstjahren steigend) dotirt. An Schulbauten ist in neuester Zeit viel Geld verwendet worden, und es fehlt nicht an Bereitwilligkeit, zu weiterer Vermehrung der Schulhäuser die Hand zu bieten. Auch findet die zweckmäßige innere Einrichtung der Schulen (Ventilation), die Anlage von Turnhallen und die Beschaffung ausreichender Lehrmittel verdiente Berücksichtigung. Den Oberclassen der Volksschulen wird unentgeltlich Schwimmunterricht ertheilt.

Was dagegen die rechtliche Stellung der Lehrer betrifft, so haben bisher nur die ord. Lehrer am Gymnasium, die philolog. Lehrer der Selectenschule und die Schuldirigenten der öffentlichen Schulen als Staatsdiener erster Classe gegolten und damit theils Anspruch auf Pension, theils Sicherung gegen Entlassung ohne vorhergegangenes richterliches Erkenntnis gehabt. Für die übrigen ordentlichen Lehrer trat erst nach dem 12. Dienstjahre die Vergünstigung ein, daß sie in Hinsicht auf etwaige Pensionirung den Staatsdienern erster Classe beigeordnet wurden. Der wiederholt ausgesprochene Wunsch, allen ordentlichen Lehrern jenes Recht der Staatsdiener erster Classe beigelegt zu sehen, ein Wunsch, der um des ganzen Standes willen wohl als berechtigt bezeichnet werden darf, ist bisher unerfüllt geblieben, wird sich aber wohl leichter erfüllen lassen, wenn eine Revision der Staatsdienstpragmatik die entgegenstehenden Bedenken auf eine geeignete und gerechte Weise beseitigt haben wird. Es wird dabei zugleich die gesammte Stellung der Lehrer insofern in Frage kommen, als die bisherige Stellung der Schulen als Gemeindeschulen die große Mehrzahl der Lehrer nicht sowohl als Staats-, als vielmehr als Gemeindediener erscheinen läßt. Es darf daneben nicht außer Acht bleiben, daß von dem der Schulbehörde beiwohnenden Recht der Dienstentlassung bisher nur in äußerst wenigen Fällen Gebrauch gemacht, und in Bezug auf Ruhegehalte von allen einschlagenden Behörden auf das liberalste verfahren worden ist. Gesetzlich tritt hier mit dem vollendeten 40. Dienstjahre der Anspruch auf Bezug der ganzen Besoldung incl. der als Besoldungstheile bezogenen Emolumente als Ruhegehalt ein.

Was dagegen als eine ungünstige Seite im hiesigen Schulwesen erscheint, ist die bestehende Ordnung der Schulverwaltung. Wir haben oben 4 Schulbehörden verzeichnet, welche — nicht einmal ohne weitere Mittelbehörden — neben einander bestehen. Die Errichtung eines einheitlichen, auf gleichen Grundsätzen beruhenden, allen Bedürfnissen nach Möglichkeit Rechnung tragenden Schulwesens, die Herstellung eines Organismus stößt damit auf geradezu unüberwindliche Schwierigkeiten. Es ist dieser Sachverhalt um so ungünstiger, als die bestehenden Einrichtungen bisher die Aufnahme technischer Kräfte in die Schulverwaltung nicht zugelassen haben. So hat es denn auch nicht fehlen können, daß wiederholt Wünsche in dieser Richtung laut geworden sind: auch von Seiten der gesetzgebenden Versammlung sind Anträge auf Begründung einer „wohleingerichteten Oberschulbehörde" mehrfach gestellt worden. Der in Folge dieser Anregungen gefaßte Beschluß, den verein. protest. Consistorien einen Generalschulinspector

als technischen Consulenten beizugeben, hat bisher eine Ausführung nicht gefunden, was wohl mit eine Folge der mannigfachen gegen diese beabsichtigte Reform geäußerten Bedenken sein mag. Wenn auch ganz zweifellos eine Reform der Schuladministration nicht bloß wünschenswerth, sondern bei den Dimensionen, welche das hiesige Schulwesen annimmt, und gegenüber den Ansprüchen, welche in unsrer Zeit an die öffentliche und an die Privatschule gestellt werden müßen, sogar nothwendig erscheint, so darf man doch auch die Schwierigkeiten nicht unterschätzen, welche sich theils durch die in der Verfassung gegebenen Bestimmungen theils durch die vorhandenen concreten Verhältnisse einer solchen Reform und namentlich dem Streben nach Concentration entgegenstellen. Es bleibt aber, gerade wegen der unverkennbaren großen Theilnahme und Opferbereitwilligkeit der obersten Staatsbehörden und der bereits durch diese gewonnenen Fortschritte, dringend wünschenswerth, daß auch nach dieser Seite hin eine energische Thätigkeit entfaltet werde. Denn nur durch eine solche Verwaltungsreform werden die höchst bedeutenden finanziellen Kräfte, welche dem Schulwesen zugewendet werden, die entsprechenden Resultate gewähren.

Quellen: Lersners und Fichards Chronik — Kirchners Geschichte und Ansichten von Frankfurt — Helfensteins Geschichte des Schulwesens der fr. Stadt Frankfurt. 1. Thl. Frankf. 1858. — J. Classen, Micyllus, Frankf. 1859. — Programme von Bagge, Finger, Kühner, Heß ꝛc. **Paldamus.**

Freiheit des menschlichen Willens. Dieser Begriff ist selbstverständlich ein Fundamentalbegriff der Pädagogik; denn hat es die Erziehung wesentlich mit dem menschlichen Willen zu thun, so ist die Frage von der größten Wichtigkeit, wie der Wille als eine wirksame Kraft zu der auf ihn gerichteten Thätigkeit der Erziehung überhaupt sich verhalte, ob er nur in demselben Sinne wie alles lebendige sich selbstthätig aus einem eigenen Kraftcentrum bewege mit dem einzigen Vorzuge gegenüber von andern lebendigen Naturwesen, daß diese Selbstthätigkeit auch eine selbstbewußte wäre, und ob ebendarum die bestimmte Richtung, welche der Wille und seine Thätigkeit durch die Erziehung empfängt, nur das nothwendige Ergebnis des Zusammenwirkens der Erziehung und der durch sie erregten natürlichen Triebe und Anlagen sei oder ob der Wille eine sich aus sich selbst bestimmende Kraft sei in der Art, daß die Richtung seiner Thätigkeit weder von außen (Gott, Natur, menschliche Gattung), noch von innen (ursprüngliche natürliche Triebe und Anlagen und zeitlich entstandene Beschaffenheit des menschlichen Wollens und Denkens) schlechthin bedingt, sondern vom Willen sich selbst gegeben wird, indem er über allen äußern und innern Motiven schwebend durch seine eigene Entscheidung ein bestimmtes Motiv ergreift und dadurch erst auch die bestimmte Richtung aus sich heraus verwirklicht, in welchem Falle denn auch die Erziehung nicht anders wirken kann, als daß sie die Selbstentscheidung des Willens in Anspruch nimmt; es ist dies im allgemeinen der Unterschied der deterministischen und der indeterministischen Ansicht von der Freiheit des menschlichen Willens. Wichtig ist diese Frage — oder der Unterschied der beiden Hauptansichten über die Freiheit des menschlichen Willens —, weil die Begriffe von der Würde des Menschen und der ethischen Bedeutung seines ganzen Thuns wesentlich verschieden werden müßen, je nachdem man dem Willen gemäs der ersteren Ansicht nur Selbstthätigkeit (Spontaneität) oder Freiheit im wahren und vollen Sinne der zweiten Ansicht zuschreiben will, und weil insbesondere die Erziehung sowohl von Seiten des Erziehenden als des zu Erziehenden von jenen verschiedenen Voraussetzungen über das Thätigkeitsprincip im Willen aus einen verschiedenen Charakter annehmen muß. Man könnte zwar sagen und hat auch gesagt: die Frage über die Freiheit des menschlichen Willens sei eine rein theoretische und speculative und berühre insofern die Interessen der Pädagogik nicht unmittelbar, als denn doch der Gegenstand der Erziehung ein in der unmittelbaren Erfahrung gegebener sei und ebenso die Methode der Erziehung nur von dem in der Erfahrung Gegebenen aus sich bestimmen könne, die Wissenschaft aber, indem sie über das allgemeine Wesen des Willens überhaupt reflectire, jenes Ge-

gebene, das materiale Was, nicht verändern könne, dürfe und wolle, sondern nur eine rein theoretische Entscheidung über das formale Wie aufstelle. Es ist aber leicht einzusehen, daß diese Exception nicht richtig ist; denn die deterministischen Leugner der Freiheit des Willens, so sehr sie sich bemühen, dem in der Erfahrung Gegebenen mit ihrer Theorie gerecht zu werden, alteriren dasselbe doch mehr oder weniger, wie dies vor allem die Abschwächung des Begriffes der sittlichen Zurechnung unwiderleglich beweist, und sie müßen es sogar, wenn sie anders consequent sind, alteriren, denn wer den Begriff des Wie ändert, muß auch das Was ändern, weil sich beides wie Ursache und Wirkung verhält. Die Verschiedenheit der theoretischen Ansicht über das Wesen des menschlichen Willens hängt aber auch, wie sehr man glaubt und glauben machen will nur einer theoretischen Nöthigung in ihrer Bildung zu folgen, wenn gleich nicht allein, doch großentheils von der individuellen geistigen Art und der persönlichen Stimmung und Anschauungsweise dessen, der sie aufstellt, ab; freilich ist es dabei ein großes Glück, daß die Thatsachen stärker sind als die Theorie und oft genug die Macht der Wahrheit in der Inconsequenz einer Theorie sich siegreich erweist. Wenn wir nun wegen der bezeichneten Wichtigkeit der Frage über die Freiheit des menschlichen Willens für die Pädagogik insbesondere sie hier etwas näher ins Auge fassen wollen, müßen wir uns freilich auf die Hauptpuncte beschränken, weil diese Frage wegen ihres principiellen Charakters nur im Zusammenhang eines ganzen Systems sich vollständig erörtern läßt; diese vollständige Begründung müßen wir daher theils der Metaphysik, theils der christlichen Glaubenslehre überlassen.

Unter Freiheit als Eigenschaft des menschlichen Willens ist zunächst zu verstehen negativ die Abwesenheit von äußerem Zwang, von einer schlechthinigen Nöthigung des Willens durch eine ihm fremde, äußerliche, ungeistige, durch eine mechanisch und physisch wirkende Macht, positiv das Vermögen, wie alle lebendigen Wesen sich aus sich selbst zu bewegen und gewisse ihm eigenthümliche Wirkungen aus der ihm inwohnenden Kraft hervorzubringen. Genauer bezeichnet ist aber dies nur Selbstthätigkeit oder Spontaneität, vermöge welcher überhaupt ein lebendiges Wesen aus einem gegen anderes sich in sich zusammenschließenden und sich in sich behauptenden Lebensmittelpuncte heraus wirkt und auch von außen zu seiner Thätigkeit nur so bestimmt werden kann, daß es dadurch nicht unmittelbar bewegt oder fortgestoßen, sondern nur erregt, näher zur Bewegung aus sich selbst angeregt wird. Wenn wir nun dem menschlichen Willen nur diese Spontaneität zuschreiben, setzen wir zwar beim Zustandekommen seiner Thätigkeit eine lebendige Vermittlung voraus, aber wir schreiten doch nicht über die Sphäre der Nothwendigkeit hinaus, denn die Wirkungen des Willens sind dann immer noch das nothwendige Product der Wechselwirkung von äußeren Erregungen und der dem Menschen angebornen Kräfte und Triebe; es findet keine mechanische und physische, aber doch, um es so auszudrücken, eine vitale Nothwendigkeit statt, indem so doch nichts anderes und in anderer Weise aus dem Willen hervorgehen könnte, als es im ursprünglichen Wesen des Menschen für sich und in seinem Zusammenhang mit der Gesammtheit aller endlichen Ursachen angelegt ist und durch das göttlich bedingte und geleitete Wechselspiel aller dieser creatürlichen Kräfte zur Wirksamkeit und Wirklichkeit gelangt. Mehr als diese Spontaneität will der Determinismus dem menschlichen Willen nicht zugestehen, nennt sie aber gleichwohl auch Freiheit, weil es die Selbstthätigkeit eines vernünftigen Wesens sei, weil es eine bewußte, genauer selbstbewußte Selbstbestimmung sei, worin eben auch der Unterschied der Thätigkeitsweise des Menschen von der des Thieres bestehe. Der Determinismus selbst tritt zwar in mannigfaltigen Formen auf, vom fatalistischen Materialismus an, welcher eigentlich unter die Linie der Wissenschaft heruntersinkt, bis zu einem ganz geistig gedachten Theismus, welcher den menschlichen Willen schlechthin durch einen göttlichen, persönlichen Willen bedingt sein läßt; der Unterschied ist aber doch immer nur ein relativer, weil der menschliche Wille in allen diesen Formen des Determinismus doch nie eigentlich von der Kette der Nothwendigkeit losgelassen wird, mag dieselbe auch

noch so dehnbar und beweglich gemacht und noch so geistig vorgestellt werden. Dem gegenüber geht der Indeterminismus von der Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins aus, welches bei allem, was aus dem menschlichen Willen hervorgeht, eine durch nichts vorausgehendes schlechthin bedingte Entscheidung, eine Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten voraussetzt, welche für den Willen zwar Motive werden können, wenn er sie selbst dazu macht, aber keine zwingenden Ursachen für ihn sind, mithin auch ein Andershandeln-Gekonnthaben, als in jedem einzelnen Falle wirklich gehandelt worden ist, aussagt. Ein ganz besonderes Gewicht aber legt der Indeterminismus auf die specielle Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins, daß diesem das Sittengesetz innerlich nur als ein Sollen, nicht als ein Müßen, als eine Forderung an den Willen, welcher er Folge leisten oder sich entgegensetzen kann, nicht als ein Zwang sich darstellt und ebendarum der Mensch sich selbst und andern die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung des Handelns als eigene That zuzurechnen und sie als eine solche von allem, was auf sie bestimmend einwirkte, zu unterscheiden und sittlich zu beurtheilen gedrungen wird. Darauf vornehmlich gründet der Indeterminismus seinen Begriff von Freiheit als Wahlfreiheit oder allgemeiner als Selbstmacht des Willens, als Vermögen des Willens, sich in letzter Instanz schlechthin aus sich zu bestimmen oder zu entscheiden. Aber es ist nun um so wichtiger, diesen Begriff genau zu fassen und in seine richtigen Grenzen zu stellen, als der Determinismus den Indeterminismus damit zu widerlegen liebt, daß er ihn zur Carricatur macht und dadurch leichtes Spiel mit ihm und wider ihn gewinnt. Diese Carricatur besteht darin, daß man diese Freiheit als eine rein äquilibristische Willkür hinstellt, als Vermögen des grundlosen Beliebens, welches mit seinem Thun jeder Ordnung und Regel, sowie jeder vernünftigen Consequenz spotte; und in der That hat es nicht an solchen gefehlt, welche sich dieser Vorstellung mit ihrem Freiheitsbegriff angenähert und den Satz aufgestellt haben: der Wille gebe sich seinen Inhalt aus keinem andern Grunde, als weil er einmal wolle, und dadurch nur, daß er etwas wähle, werde etwas gut, nicht umgekehrt. Es ist nun freilich leicht zu zeigen, daß, wenn die Freiheit nur eine solche Willkür wäre und sein müßte, von einem Handeln im wahren Sinne des Wortes, von einem Zusammenhang, Fortschritt und vernünftigen Ziele des Handelns nicht die Rede sein könnte; denn wäre der Wille nur diese spielende Willkür und das Ziel des Handelns, nur das Bewußtsein einer solchen, über allem schwebenden Willensmacht, so wären eigentlich alle Handlungen im Werthe gleich, sofern sie alle jenes Bewußtsein erzeugen könnten; ja es wären die größten Widersprüche im Handeln gerade ebenso berechtigt, wie ein consequentes, planmäßiges Handeln; eine solche Willkür wäre, wie Leibnitz sagt, das Vorrecht chimärisch zu sein, und würde das Leben alles sittlichen Werthes berauben. Aber so gewiß das ist, so wenig ist die deterministische Einrede zuzugeben, daß man nur die Wahl habe zwischen einem solchen äquilibristischen Freiheitsbegriff und der Annahme eines schlechthinigen Determinirtseins des menschlichen Willens. Dem Indeterminismus, sofern er sich vom Aequilibrismus unterscheiden will, kann es nicht beifallen zu leugnen, daß die Freiheit des Willens, weil sie eine Eigenschaft eines geschöpflichen Wesens ist, nicht eine absolute ist, sondern nur eine relative sein kann, daß sie nach verschiedenen Seiten hin in bestimmte Schranken eingeschlossen ist. Die Freiheit als Vermögen des Willens, sich aus sich selbst zu bestimmen, hat einmal ihre natürliche Schranke an der individuellen Naturanlage des Einzelnen, die er weder sich selbst geben, noch aufheben, sondern nur innerhalb gewisser Grenzen gestalten kann; weiter hat die Freiheit ihre Schranken an der Natur und ihren allgemeinen Gesetzen, in welche der Mensch mit seinem Sein und Wirken miteinbegriffen ist; endlich hat die Freiheit ihre Schranke an dem Walten der göttlichen Weltregierung, welche über das relativ selbständige Wirken der creatürlichen Ursachen, also auch des menschlichen Willens, übergreift und sie nach ihrem Plane zu einem gewissen Ziele hinleitet. Innerhalb dieser Schranken kann nun aber gleichwohl eine freie Bewegung des Willens statt finden, kann der Wille zwischen verschiedenen Möglichkeiten in Wahrheit

wählen, er kann insbesondere an dem Stoffe, welchen ihm die eigene Naturanlage und die Anregungen der von ihm verschiedenen Welt darbieten, rein aus sich heraus ohne alle äußere und innere schlechthinige Nöthigung entweder das Gute verwirklichen oder denselben zum Bösen misbrauchen (vgl. d. Art. das Böse). Der Determinismus dagegen glaubt nicht einmal innerhalb dieser Schranken eine Freiheit im Sinne des Indeterminismus oder ein Mittleres zwischen absoluter Bestimmtheit und Unbestimmtheit des Handelns zugeben zu können und stellt dafür logische, psychologische, ethische und metaphysische Gründe ins Feld. Schon das allgemeine Gesetz des zureichenden Grundes soll eine Wahlfreiheit ausschließen, sofern, wenn die Entscheidung nicht absolut grundlos sein soll, doch die Vorstellung eines bestimmten Objectes, das gewollt wird, vorausgehen und auf die Entscheidung des Willens als Motiv einwirken müße. Dem gegenüber giebt der Indeterminismus freilich zu, daß es allerdings keine Willensentschlüsse und Willensacte geben könne ohne vorausgehende Vorstellungen, weil sonst jene Entschlüsse und Acte des Willens keinen bestimmten Inhalt hätten, aber er behauptet ebenso bestimmt, daß diese Vorstellungen die Entscheidungen des Willens zwar bedingen, aber nicht schlechthin bestimmen. Der Indeterminismus kann nicht sagen wollen: daß der Wille in jedem Augenblicke aus schlechthiniger Bestimmungslosigkeit in Bestimmtheit übergehe, weil jeder Willensact einen bestimmten sittlichen Zustand des handelnden Subjectes voraussetzt und eine bestimmte äußere Lage und Stellung, aus welcher die Vorstellung hervorgeht, die zum Antrieb für den Willen wird, aber der Wille kann nun nicht nur, wie der Determinismus meint, der einfache Durchgangspunct für jenen Antrieb sein, sondern es findet eine wirkliche Wahl und Entscheidung statt; der Mensch ist sich bewußt bei jeder Entscheidung, daß er auch anders hätte entscheiden, daß er jenen bestimmten Grund, welchen er wirken ließ, vermöge der innern Selbstmacht des Willens auch hätte zurückweisen können. Der Wille ist nicht dadurch nur frei, daß er überhaupt etwas will und wollen kann, daß er unter verschiedenen Möglichkeiten entscheidet, sondern daß er sich *aus sich* entscheidet, ja daß er die ganze Unendlichkeit des Willens, in welcher er wesentlich mit Gott, dem unendlichen schöpferischen Willen, verwandt ist, in das hineinlegt, was er wählt (vgl. *Weizsäcker*, Jahrbücher d. deutschen Theologie, I. Band. 1. H. S. 187). In dieser Selbstmacht des Willens liegt also der Grund, allerdings der nur formale, nicht materiale Grund der einzelnen Handlung, und es kann daher auch mit Recht nicht behauptet werden, daß der Indeterminismus das Handeln zu etwas absolut Grundlosem mache, oder wenn dies, so sage man: worin denn die Ichheit, der persönliche Wille des Menschen bestehen soll, was am klarsten in die Augen springt, wenn man das Thun des Menschen mit dem des Thieres vergleicht. Wenn beim Menschen ebenso wie beim Thiere sein einzelnes Thun nur die nothwendige Folge des Zusammentreffens äußerer, anregender Ursachen und der innern Triebe sein soll, warum spricht man dann nicht ebenso von einer That des Thieres wie des Menschen, um so mehr als das Thier auch nicht durch physischen Zwang in seinem Thun bestimmt wird, sondern dieses Thun auch durch Vorstellungen vermittelt ist? Antwortet man deterministischerseits: durch das begleitende Selbstbewußtsein unterscheide sich das Thun des Menschen von dem des Thieres und werde jenes zu einem Thun im vollen Sinne des Wortes, so kann vielmehr gerade schon die Thatsache des Selbstbewußtseins als Beweis der Freiheit des Menschen betrachtet werden; schon darin, daß ich mich als Ich weiß, setze ich mich allem dem, was mich bestimmt, sei es mein eigener Leib oder die Gesammtheit der Naturursachen, ja auch die letzte und höchste Ursache von allem Creatürlichen, Gott entgegen, fixire mich durch diese Reflexion in mich als eine sich mit sich zusammenschließende selbständige Einheit und beweise darin meine Freiheit. Allein sehen wir auch davon ab und von den Einwendungen, die etwa auch dagegen noch erhoben werden könnten, so ist doch mit diesem das Thun des Menschen begleitenden Bewußtsein und Selbstbewußtsein der Unterschied des menschlichen Thuns von dem des Thieres nicht erschöpft. Der unbefangenen Beobachtung muß vielmehr das Thun des Menschen für sich als ein anderes und höher

geartetes, als ein nicht nur dem Grade, sondern der Art nach vom thierischen verschiedenes erscheinen. Das menschliche Thun geht, wie auch der Determinismus zuletzt zugeben muß, aus der Selbstbestimmung hervor, welche man dem Thiere im eigentlichen Sinne nicht zuschreibt. Aber was ist dies, wenn nicht ein wirkliches Selbst, eine über alle Bestimmtheit übergreifende Macht des Willens anerkannt wird? und warum sagt man vom Thiere nicht, daß es etwas mit Willen thue, in etwas einwillige, und warum vom Menschen, daß er bei dem, was er thut, sich selbst überwinde? Kommen wir hier ohne Sophisterei durch, ohne die Annahme von etwas Uebergreifendem, Schlechthinigem im Willen, welches von dem Complex aller Ursachen und Determinationen nicht ergriffen wird und werden kann, sondern sie ergreift und ihnen die Richtung erst giebt, in welcher sie wirken sollen? Wenn wir nun aber so mitten in der zeitlichen Entwicklung ein solches so zu sagen relativ absolutes Princip im Willen voraussetzen, das über alle Bestimmtheit übergreift und sie beherrscht, so fürchtet der Determinismus: es werde auf diese Art alle Stetigkeit der sittlichen Entwicklung aufgehoben, insbesondere also auch alle auf die Bildung einer solchen Stetigkeit gerichtete Thätigkeit, alle Erziehung unmöglich gemacht (vgl. darüber insbesondere Romang, Untersuchungen über die menschliche Freiheit. Bern 1835), im Gegentheil sei nur unter der Voraussetzung einer absoluten Bestimmtheit alles menschlichen Thuns, wo Ursache und Wirkung unmittelbar sich entsprechen, ein planmäßiges Verfahren der Erziehung, das auf einen Erfolg rechnen könne, denkbar (vgl. den Art. Erziehung II. B. S. 252). Diese Einwendung trifft nicht, sobald man nur nicht den Begriff der Freiheit mit dem schrankenloser Willkür gleichsetzt; vielmehr reichen die oben bezeichneten Schranken der Willensfreiheit schon hin, um jenes Bedenken des Determinismus zu beseitigen. Weiter aber ist daran zu erinnern, daß der richtig gedachte Begriff der Freiheit keineswegs in sich schließt, daß der menschliche Wille sich ursprünglich ganz gleich zum Bösen wie zum Guten verhält; vielmehr ist (vgl. den Art. Erbsünde) der menschliche Wille ursprünglich erschaffen mit einer Richtung auf das Gute hin, so gewiß der Mensch Gottes Ebenbild war, nur daß er diese Richtung nun selbstthätig ergreifen und affirmiren konnte und auch sollte, wie er auch dieselbe abbrechen und sich zum Bösen wenden konnte, aber nicht sollte. Damit ist eine ursprüngliche Wahlverwandtschaft des Willens mit dem Guten gegeben, an welcher die Erziehung einen wesentlichen Anknüpfungspunct hat. Mag nun auch diese ursprüngliche Wahlverwandtschaft mit dem Guten durch die eingetretene Macht der Sünde factisch in das Gegentheil umgeschlagen sein, so kann sie doch durch die Wirkung der erlösenden göttlichen Gnade wieder belebt werden und ist dann wieder für die Erziehung eine Garantie ihres Gelingens, wenn auch selbstverständlich keine absolute. Ebenso hat die Erziehung am Gewissen, an seiner gebietenden, warnenden und drohenden Stimme ihren Bundesgenossen, welcher die Freiheit zügelt, wenn er sie auch nicht zwingen kann und soll. Wenn so das Gute das ist, worauf das menschliche Wesen ursprünglich angelegt ist und worauf es innerlich und äußerlich hingewiesen und hingeleitet wird, so wird das allgemeine Gesetz, daß jede Kraft durch Uebung und Gewöhnung eine stetige Richtung erzeugt und sie bestärkt, um so gewisser auch in diesem Gebiete der sittlichen Entwicklung seine Bestätigung finden; das Gute wird in Folge der Erziehung, Gewöhnung und Uebung mehr und mehr zum Charakter, ja so zu sagen zur andern Natur werden; in welchem Sinne und unter welchen Einschränkungen, werden wir unten noch sehen, wenn wir von der Freiheit als materialer im Unterschied von der formalen und im Verhältnis zu ihr weiter reden werden. Immerhin wird schon nach dem Bisherigen die Furcht als grundlos erscheinen müßen, als ob unter Voraussetzung einer wahren Willensfreiheit jeder Zögling in jedem Augenblicke das mühsame Werk der Erziehung wieder zerstören und alle Grundsätze, die ihm eingepflanzt wurden, wieder auf die Seite werfen könnte. Auf der andern Seite folgt freilich aus der Annahme einer Willensfreiheit die allgemeine Möglichkeit einer solchen, die bisher eingehaltene stetige Richtung plötzlich abbrechenden Bewegung des Willens. Der Indeterminismus ist aber auch so weit ent-

fernt, dies bestreiten zu wollen, daß ihm vielmehr gerade die unleugbare und in sittlicher Hinsicht so wichtige Thatsache einer solchen nicht nur partialen, sondern radicalen und totalen Aenderung, eines solchen unberechenbaren plötzlichen Umschlagens in das Gegentheil sowohl im Guten als im Bösen als ein Beweis der Willensfreiheit gilt, während der Determinismus auch diese Thatsache nur als das nothwendige Resultat innerer und äußerer Verhältnisse betrachten kann und will. Jedenfalls aber kann schon im Angesichte dieser Thatsache keine absolute Stetigkeit der sittlichen Entwicklung angenommen und nicht eine absolute Bestimmtheit des menschlichen Willens als die nothwendige Bedingung derselben postulirt werden. Ist so die Möglichkeit der Erziehung überhaupt keineswegs bedingt durch die deterministische Grundvoraussetzung, so wird vielmehr umgekehrt das Wesen und der Werth der Erziehung durch dieselbe gefährdet und verletzt. Soll die Erziehung nicht durch den freien Willen vermittelt sein, so wird sie, wenn man nicht sagen will zur Dressur und bloßen Gewöhnung, wenigstens nur zu einer die nothwendige Selbstentfaltung veranlassenden und äußerlich mitbestimmenden Einwirkung, und damit ist der Energie und der Würde des erziehenden Willens, welcher in gleichem Maße sich anspannt, als das Ziel der Erziehung ein großes und schweres ist und ein freier Wille zu diesem Ziele geführt werden muß, der Nerv abgeschnitten; nicht weniger ist aber auch die Würde und Energie des zu erziehenden Willens herabgedrückt, wenn er nicht als ein seinem Wesen nach selbstmächtiges Princip, sondern in Wahrheit nur als der Einheitspunct der zusammenwirkenden nothwendigen äußern und innern Ursachen in Anspruch genommen wird. Dagegen wolle man nicht das Beispiel solcher Pädagogen geltend machen, welche, obwohl von deterministischen Prämissen ausgehend, doch das Ziel der Erziehung so hoch und würdig als möglich stellen und die Forderung an die Erzieher und Zöglinge nicht um ein Jota herabstimmen wollen. Abgesehen von anderem, ist das vielfach nur die oben angedeutete glückliche Inconsequenz, in welcher die unüberwindliche Wahrheit der falschen theoretischen Prämissen spottet; allein sie findet auch sogar nicht immer statt, sondern es macht sich die Consequenz jener falschen theoretischen Prämissen auch praktisch geltend. Wie oft stumpft sich der rechte Ernst und die rechte Kraft der Erziehung ab in der feigen Ergebung in die eingebildete Macht der gegebenen Verhältnisse, in das unwürdige Bekenntnis: dieser und jener sei nun einmal so und ebendarum nichts zu ändern. Oder ist es zufällig, daß bei Völkern moslemischen Glaubens der Fatalismus jede consequente und vernünftige Erziehung vereitelt? Aber es hat ja sogar nicht an Philosophen gefehlt, welche freilich im directen Gegensatz zu andern, welche den Determinismus für die Möglichkeit einer Erziehung fordern zu müßen meinen, vielmehr aus ihrem Determinismus die Unmöglichkeit der Erziehung, der Umänderung des jedem angebornen sittlichen Charakters durch erziehenden Einfluß folgerten, wie Schopenhauer (vgl. darüber die Bemerkungen Band II. S. 252 Art. Erziehung); dieser Satz ist nun freilich so bizarr, so monströs, daß nur ein Philosoph ihn wagen kann und ihn zu widerlegen nicht der Mühe werth sein dürfte. Wir müßen aber nun noch einen Schritt weiter gehen und sagen, daß der Determinismus den positiven Thatsachen des unmittelbaren, insbesondere des unmittelbaren sittlichen Bewußtseins, welche die Hauptstütze des Indeterminismus bilden und für die Erziehung von größter Wichtigkeit sind, nicht gerecht wird und werden kann. Das unmittelbare Bewußtsein setzt bei allem, was der menschliche Wille wirklich thut, voraus, daß er es auch nicht thun und daß er auch anders hätte handeln können. Der Determinismus bestreitet nun freilich, daß dies eine Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins sei, erklärt es vielmehr für ein nachfolgendes und zwar falsches Urtheil, daraus entspringend, daß nur der nächste Ausgangspunct des Handelns im Willen ins Auge gefaßt wird, ohne daß man die Gesammtheit der tieferliegenden, nothwendig bestimmenden inneren und äußeren Ursachen erkennt. Dagegen läßt sich aber schon mit Zeller (Ueber die Freiheit des Willens ꝛc. in s. theolog. Jahrbüchern, 1846, 3. Heft) erwiedern, daß es sich nicht begreifen lassen will, wie sein der Voraussetzung nach durchaus nothwendiges Thun dem Subjecte als willkürliches

zum Bewußtsein komme, oder vermöge welcher Nothwendigkeit das, was in keiner Beziehung anders sein kann, sich ganz allgemein im Bewußtsein als ein anderssein-könnendes abspiegeln sollte? und warum denn das menschliche Bewußtsein an dieses falsche Urtheil, an diesen Schein ohne Realität nothwendig gebunden sein müßte? Dies ist schon für sich betrachtet eine schwere Beeinträchtigung der Wahrheit des unmittelbaren Bewußtseins oder, wenn man will, des unmittelbaren Urtheils im Menschen, aber es wird noch viel schlimmer im Verhältnis zu den sittlichen Grundthatsachen. Der Mensch sieht sich unmittelbar gedrungen, sich das, was er thut, als die eigene, durch die Entscheidung seines persönlichen Willens ohne schlechthinige Nöthigung von außen und innen herbeigeführte That zuzurechnen, sich als Urheber seines Thuns im strengen Sinne des Wortes zu betrachten, insbesondere aber fühlt er sich gedrungen, sein Thun mit dem sich innerlich ankündigenden und seinen Gehorsam in Anspruch nehmenden Sittengesetz zu vergleichen und die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung desselben mit dieser Norm als eine durch ihn selbst verursachte entweder zu billigen oder anzuklagen. Eine besondere Schwierigkeit in ethischer und pädagogischer Beziehung bietet dabei das Schuldbewußtsein dar, vermöge dessen der Mensch das Böse, das er gethan hat, nicht nur als böse, als Störung der göttlichen Ordnung, sondern auch als durch ihn selbst verursachte Störung der göttlichen Ordnung erkennen muß, womit sich dann das Gefühl der Unlust verbindet und zwar in der Gestalt der Scham, indem das Bewußtsein des eigenen bessern Selbsts, das göttliche Ebenbild im Menschen reagirt gegen das begangene Böse und dem Menschen dasselbe als eine Herabwürdigung und Entweihung zu fühlen giebt. Dazu kommt aber auch die Empfindung der Strafwürdigkeit, das quälende und ängstigende Bewußtsein, für die Störung der göttlichen Ordnung in die Genugthuung an den verletzten göttlichen Willen, in die Strafe verhaftet zu sein. Dieses Schuldbewußtsein im vollen Sinne des Wortes ist aber etwas, was den Menschen zunächst wider seinen Willen ergreift; nicht eigentlich er hat es, sondern es hat ihn, erfaßt und beherrscht ihn, aber er kann nun demselben innerlich Raum und Recht geben oder nicht. Im erstern Falle entsteht das ernstliche und tiefe Leid um die begangene Sünde, das Sichschuldigbekennen, und der schmerzliche Wunsch, das Böse, das man hätte unterlassen können, nicht begangen zu haben, oder die Reue, mit welcher sich unmittelbar verbindet das Verlangen nach der Herstellung des gestörten harmonischen Verhältnisses mit Gott und der Wille einer Umkehr der Lebensrichtung, was man gewöhnlich Buße nennt. Wie will nun der Determinismus, obwohl er die Willensfreiheit leugnet, gleichwohl diese Thatsachen des Schuldbewußtseins, der Reue, der Buße erklären, welche die Willensfreiheit unmittelbar vorauszusetzen scheinen? Die Sünde, sagt der Determinismus, ist die eigene That des Menschen und ihm zuzurechnen, sofern sie nicht die unmittelbare Folge äußerer Einwirkungen ist, sondern aus dem Innern des Menschen zunächst hervorgeht, sofern das, was durch den Menschen geschieht, in ihm selbst, in seinem persönlichen Wesen seinen Grund und seine Quelle hat. Und weiter muß der Mensch vermöge einer innern Nöthigung sein Thun mit dem ihm einwohnenden Sittengesetze vergleichen und dasselbe als diesem angemessen oder nicht angemessen erkennen. Die Angemessenheit oder Nichtangemessenheit zu diesem Gesetze bleibt aber dieselbe, ob die That frei oder nothwendig ist. Durch das Bewußtsein des Gesetzes einerseits und das der Unangemessenheit zu demselben andererseits wird sofort der Trieb angeregt, über diese Unangemessenheit hinauszudringen zu Erfüllung der sittlichen Forderung. Ueberhaupt sind alle die Gefühle und Urtheile, welche das Handeln begleiten und ihm folgen, nach der Anschauung des Determinismus ebenso viele von Gott geordnete Triebfedern, durch welche der Mensch dazu bewegt werden soll, das zu werden, was er der göttlichen Idee nach werden soll. Insbesondere muß der Mensch in Folge göttlicher Determination das Böse nicht nur als solches, sondern auch als seine eigene That erkennen, damit der Schmerz des Schuldbewußtseins entstehe und dadurch das Verlangen nach dem Guten erregt werde, welches seiner Verwirklichung den Weg bahnt. Fassen wir dies etwas ge-

nauer ins Auge, so wird uns vom Determinismus gesagt (vgl. Sigwart, das Problem von der Freiheit des menschlichen Willens ꝛc. Tübing. Zeitschr. 1839, 3. Heft): das Urtheil über die Unangemessenheit einer Handlung zum Gesetze setze sich in das andere um: das hätte der Mensch thun, das andere lassen sollen, glaube aber dann der Mensch, daß er dasjenige, was er nach seiner gegenwärtigen Ueberzeugung hätte thun oder lassen sollen, auch hätte thun und lassen können, so ist dies eine psychologische Selbsttäuschung, welche daher rührt, daß er alle die äußern und innern Ursachen, die auf sein Thun und Lassen einwirkten, und den Einfluß derselben nicht genau kennt und richtig schätzt, — insbesondere aber darin liegt, daß er den Zustand vor und während der Handlung und den nach ihr verwechselt und darnach meint, daß, was in dem einen möglich und wirklich ist, ebenso in dem andern möglich gewesen wäre; daraus erkläre sich nun auch das Gefühl der Reue, das in Absicht auf die Vergangenheit auf psychologischer Selbsttäuschung beruhe, in Absicht auf die Zukunft aber zu jenen bewegenden innern Ursachen gehöre, durch welche der Mensch dem Ziele seiner Bestimmung entgegengeführt werden soll. Allein wenn der Determinismus behauptet, das Urtheil: diese oder jene Handlung ist dem Gesetze unangemessen, setze sich um in das andere: sie hätte gethan oder unterlassen werden sollen, so fragt sich, ob diese Umsetzung eine wahre und berechtigte ist; ist sie wahr, so schließt sie in sich, daß so hätte gehandelt oder nicht gehandelt werden können, daß man einer Forderung des Gesetzes hätte entsprechen oder nicht entsprechen können. Soll nun aber, wie der Determinismus will, das Thun oder Nichtthun nothwendig sein, mußte der Mensch handeln wie er gehandelt hat, so ist jene Umsetzung unwahr und beruht auf einer psychologischen Selbsttäuschung, und es ist daher begreiflich, daß der Determinismus jenen Satz zuletzt doch wieder zurücknehmen muß (vgl. Sigwart a. a. O.) und behauptet: man dürfe nicht sagen: ich hätte anders handeln sollen, wohl aber: ich soll ein anderer werden, ich bin nicht, was ich werden soll; das erste Urtheil, soweit es auf Vergangenes gehe, sei ganz unpraktisch, das andere aber, das auf das Künftige geht, ganz und allein praktisch. Wenn nun aber nicht gesagt werden darf: ich hätte anders handeln sollen, so wird eben damit zugegeben, daß man so und nicht anders habe handeln müßen und daß man nun ein anderer werden müße und auch könne, nachdem und weil man zuerst böse gehandelt habe; wie soll aber in einem solchen Falle noch ein Schuldbewußtsein und eine Reue im wahren Sinne des Wortes subjectiv möglich sein? Könnte man unter dieser Voraussetzung eine Handlung etwa im allgemeinen auch noch zurechnen, so könnte doch das Gefühl der Unlust, der Scham, der Strafwürdigkeit nimmermehr zu seiner ganzen Tiefe und Wahrheit sich entwickeln, wenn man zugleich wüßte: die That war nothwendig. Die Erfahrung zeigt, daß der Mensch das Schuldbewußtsein, welches ihn ergreift, zu entkräften strebt durch Berufung auf alle mögliche, ihn nöthigende Umstände und Verhältnisse, allermeist auf seine Individualität, vermöge welcher er einmal so sei und habe handeln müßen; auf der andern Seite greifen gerade die sittlich kräftigsten Naturen von allen möglichen Erklärungs- und Entschuldigungsgründen ihrer Sünde zurück auf die Freiheit, als auf das Vermögen eines Andershandeln-Gekonnthabens und heften daran den ganzen Schmerz ihres Schuldbewußtseins und ihrer Reue. Wäre das menschliche Thun eben nur das Product einer wie immer im einzelnen Falle unerkannten Nothwendigkeit, dann ließe sich nimmermehr begreifen, warum der Mensch nicht daran sich gewöhnen sollte, sein Thun in die Reihe dessen, was einmal geschehen ist, hineinzustellen und damit gleichsam von sich abzulösen. Wenn dagegen das unverworrene sittliche Urtheil des Menschen auf sein vergangenes Thun immer wieder, sei es nun mit Freude oder mit Schmerz, als ein unablösbares, persönliches Eigenthum zurückblickt, so liegt darin die unvertilgbare Gewißheit der Freiheit des Willens. „Dadurch, daß der Wille die ganze Unendlichkeit des Selbst in das hineinlegt, für was er sich entscheidet, dadurch hat die That ihre unermeßliche Schwere, nicht dadurch, daß sie als Geschehenes unabänderlich ist; die unabänderliche Vergangenheit dessen, was geschehen ist, geht vorüber, zieht mit dem großen Strome des Geschehens

von dannen, aber die geschehene That bleibt eine ewig gegenwärtige, eben weil sie frei ist" (Weizsäcker, Jahrbücher d. deutschen Theologie, Band 1). Eben darum klagt sich auch der Mensch, wenn er gegen sein eigenes sittliches Bewußtsein wahr ist, um dieses gethanen und nicht nur geschehenen Bösen unnachsichtlich selbst an und hält sich dasselbe um so mehr als verwerflich vor, als es nicht nur überhaupt eine Verletzung des heiligen Willens Gottes ist, sondern als es ein freier Wille ist, welcher sie unterlassen konnte und gleichwohl sie sich zu Schulden kommen ließ, und als durch dieses Böse dem Guten, welches allein ein Recht auf das Dasein hat, die Kräfte und Mittel entzogen worden sind. Wer das Böse als ein solches innerlich erkennt und verabscheuen lernt, wird sich gewiß nicht die Deutung gefallen lassen: das Böse sei ihm schmerzlich, weil und sofern er das Gute noch nicht verwirklichen konnte, während doch sein Schmerz vielmehr gerade daran haftet, daß er das Gute auch bisher schon noch nicht verwirklicht hat, daß er das Böse gethan hat, wo er Gutes hätte thun können und sollen; und diese schmerzliche Erkenntnis einer selbstverschuldeten Versäumnis wird zu einem um so kräftigeren Antriebe werden, wenigstens das noch übrige Leben um so gewissenhafter im Dienste des Guten anzuwenden. Das, was der Determinismus in seiner Befangenheit für das Unpraktische an dem Schuldbewußtsein und der Reue erklärt, ist vielmehr gerade das am meisten Praktische und Vorwärtstreibende, womit nicht geleugnet werden soll, daß auch dieser in die Vergangenheit gekehrte Blick der Reue krankhaft und verkehrt, zu einem solchen Sichvertiefen in den Abgrund der Sünde werden kann, durch welches dem Geiste die Kraft und Freudigkeit geraubt und der Fortschritt der sittlichen Entwicklung gelähmt werden müßte. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß auch vom Erzieher der Hebel der Erziehung, welcher sich in diesen sittlichen Factoren, dem Schuldbewußtsein, der Reue, Buße darbietet, nimmermehr mit vollem Ernste und voller Kraft in Bewegung gesetzt werden kann, wenn er, von deterministischen Anschauungen ausgehend, das Wesen und die Wahrheit derselben nicht vollkommen zu erkennen im Stande ist, daß er vielmehr zu einer Simulation gezwungen wäre, welche die Kraft der Einwirkung nothwendig schwächen müßte, so gewiß nur der Schlag recht in das Gewissen des zu Erziehenden trifft, der aus dem eigenen Gewissen des Erziehers kommt, und der volle sittliche Schmerz über die Sünde und das Unrecht dem Gemüthe des Verirrten nur dann sich mittheilen kann, wenn der Strafende und Züchtigende ihn mitempfindet und zuerst empfunden hat. Zu diesen ethischen Schwierigkeiten des Determinismus, welche ebenso viele pädagogische sind, gesellt sich nun weiter unmittelbar der schwere Conflict, in welchen der Determinismus mit dem religiösen und christlich-religiösen Glauben kommt. Darüber möge ein bewährter Forscher in diesem Gebiete, Jul. Müller, reden; er sagt: „eine dunkle dämonische Macht, welche Selbstsucht, Lüge, Haß selbst geordnet als einen nothwendigen, doch nie ganz verschwindenden Schatten des Guten, und welche dann doch dem Menschen dafür die Verantwortlichkeit in seinem Bewußtsein aufladet und so zu der Last der Sünde auch die innere Qual der Selbstzurechnung hinzufügt, mag auf polytheistischem und pantheistischem Standpuncte eine gewisse Begreiflichkeit haben, aber mit den Grundbegriffen des christlichen Theismus steht diese Vorstellung in unauflöslichem Widerspruch, indem sie nicht bloß die Wahrhaftigkeit und Heiligkeit Gottes verletzt und alles Vertrauen zu seiner Offenbarung untergrabt, sondern auch an die Stelle der Liebe Gottes despotische Grausamkeit setzt." Mit einer pantheistischen Weltanschauung aber haben wir insofern hier nicht weiter zu streiten, als ihre Unvereinbarkeit mit der christlichen und überhaupt einer ethischen Weltansicht durch die Geschichte der Theologie und Philosophie in unserem Jahrhundert jedem, der sehen kann und will, klar bewiesen ist. Einen Theismus aber, welcher gleichwohl deterministisch sein und bleiben will, trifft die bezeichnete Anklage, daß er den religiösen Glauben verwirre, in ihrer ganzen Schwere; auf die Schwierigkeit, welche entsteht, wenn man eine vollkommene Heiligkeit Gottes voraussetzt und dennoch einen nothwendigen Durchgang durch das Böse für den Menschen postulirt, habe ich schon im Art. vom Bösen hingewiesen. Man hat nun freilich

geglaubt, allen diesen Schwierigkeiten entgehen zu können durch die Unterscheidung der subjectiven, moralisch-religiösen und der objectiven, rein wissenschaftlichen Betrachtungsweise; man sagt: im unmittelbaren Bewußtsein kann die Sünde nicht als Nothwendiges gelten und erscheinen, d. h. sie muß frei erscheinen, weil nur unter dieser Form das Schuldbewußtsein und die Reue subjectiv möglich ist. Reflectirt man aber darüber und erkennt die Nothwendigkeit des Bösen, so geht man über die Sphäre der Unmittelbarkeit hinaus und beginnt zu philosophiren, eine Betrachtungsweise, welche gar nicht eintritt, wenn und so lange der Mensch sich praktisch verhält, also auch gar keinerlei Einfluß auf sein praktisches Verhalten haben kann. Aehnlich wenigstens ist die Art, wie protestantische Theologen (Calvin und auch Luther früher) einen verborgenen und offenbaren Willen Gottes unterschieden und gelehrt haben: nach seinem verborgenen Willen, über welchen der Mensch nicht grübeln soll, will und wirkt Gott das Böse, nach seinem offenbaren, welchen er uns in der Schrift, sowie im Gewissen vorhält, will er es nicht, und daran hat sich der Mensch zunächst als sittlicher und religiöser zu halten. Daß mit einem solchen Dualismus einer doppelten Anschauungsweise nichts geholfen ist, leuchtet von selbst ein; wie soll ein ungetrübter, in sich einstimmiger Glaube an die Heiligkeit und Wahrhaftigkeit Gottes damit sich vereinigen, wie das zweifellose Vertrauen in die Offenbarung Gottes im Gewissen und der Schrift dabei sich aufrecht erhalten lassen? Wollten wir auch das Wissen um die Nothwendigkeit des Bösen nur als Eigenthum der Philosophie betrachten — und doch, wer kann wehren, daß es nicht auch in das allgemeine Bewußtsein hereindringe — so müßte allermindestens im Philosophen, sofern er nicht nur das, sondern auch sittliches Individuum ist, jener gefährliche Conflict zwischen den Thatsachen des sittlichen Bewußtseins, vor allem des Schuldbewußtseins und der behaupteten Nothwendigkeit des Bösen entstehen. Man kann freilich von der Philosophie nicht verlangen, daß sie überall in unmittelbarem Verhältnis zu den Forderungen und Aufgaben des thätigen und sittlichen Lebens stehe, daß sie durchaus praktisch sei, aber doch jedenfalls, daß sie nicht unpraktisch insofern sei, als sie nicht Lehrsätze aufstellen soll, welche das praktische, sittlich thätige Leben unmöglich machen; thut sie aber dies gleichwohl, so verdient sie allerdings auch den Namen der Philosophie, wahrer Wissenschaft nicht, die ein Wissen von dem Wirklichen und Wirklichwerdenden, nicht von Widersprechendem und Unmöglichem sein soll. Freilich stellen nun manche Philosophen das Axiom einer unbedingten Nothwendigkeit alles Geschehens und eines unzerreißbaren Naturzusammenhangs als eine Lebensfrage für die Möglichkeit der Philosophie selbst hin. Wenn die Philosophie die Einheit und Nothwendigkeit, den Zusammenhang alles Seienden zu erkennen und so ein geschlossenes System des Wissens zu bilden habe, so liege darin die Voraussetzung, daß das Seiende eine in sich vollkommen geschlossene Einheit, einen ununterbrochenen Zusammenhang darstelle. Allein diese Bestimmung der Aufgabe der Philosophie auch zugegeben, läuft dabei doch eine wesentliche Verwechslung unter. Das Wirkliche und Geschehene stellt allerdings eine Einheit und einen Zusammenhang dar, in welchem Ursachen und Wirkungen in einander greifen; daraus folgt aber noch keineswegs, daß diese nun vorhandene Einheit und dieser reale Zusammenhang die einfache, gleichsam ungebrochene Erscheinung eines ewig Nothwendigen sei und nicht vielmehr das gemeinsame Product des welterhaltenden und weltregierenden göttlichen Willens einer- und des freien menschlichen Willens andererseits, so zwar, daß die göttliche Weltregierung die Folgen der freien Willensentscheidungen, „die Entwicklung der That zur Begebenheit," in ihrer Hand hat, und mögen nun die Willensentscheidungen mit den Forderungen des göttlichen Willens zusammenstimmen oder ihnen widerstreiten, jedenfalls jene Folgen, sei es bestätigend oder hindernd, beschränkend und umbeugend immer wieder einen Zusammenhang herstellt, durch welchen der göttliche Weltplan dem Ziele entgegenführt, an welchem alle zeitliche Entwicklung als eine gemessene Größe zuletzt ankommen muß. Mag daher auch das Product, die Welt in ihrem wirklichen Sein und Dasein oder als vergangene und gegenwärtige betrachtet, als ein fortschreitender Zusammenhang

von Ursachen und Wirkungen erscheinen, darum ist der Grund und die Quelle desselben keineswegs eine ewige, unabänderliche Nothwendigkeit. Und wenn die Philosophie in ihrem System ein Abbild der Welt, wie sie wirklich ist, geben will, muß sie alle die psychologischen und ethischen Thatsachen, welche nur aus der Freiheit erklärbar sind und nicht etwa aus einer vorausgesetzten, von der Philosophie aber nicht einmal im einzelnen nachweisbaren Nothwendigkeit, zugleich mit der fortlaufenden Verkettung alles Wirklichen anerkennen; mag sie immerhin das Zusammengreifen aller realen Factoren der Weltgeschichte rückwärts nachweisen können, so kann sie damit die Freiheit als formalen Factor nicht beseitigen, weil ein Theil, und ein sehr wesentlicher Theil jener realen Factoren nur unter der Voraussetzung einer wahren Willensfreiheit sich begreifen läßt. Nun will man aber freilich weiter eben daraus, daß die göttliche Weltregierung den Zusammenhang in allem Wirklichen herstellt, schließen, daß dies nur ein unabänderlich bestimmter, nothwendiger Zusammenhang sein könne; denn das Göttliche, als das Absolute, müße seinem Begriffe nach das schlechthin Wirkende und alles Bestimmende sein. Allein denkt man sich das Absolute pantheistisch, so wäre zu beweisen, was bis auf diesen Tag nicht bewiesen ist, daß nicht entweder der Begriff des Absoluten, wenn man sein Sein nicht real unterscheidet von dem des Endlichen, zerstört oder der Begriff des Endlichen zu einem Schein gemacht oder vielmehr ein Standpunct eingenommen wird, auf welchem man alternirend von einem jener Irrthümer in den andern übergeht. Denkt man sich aber das Absolute theistisch und behauptet gleichwohl, daß die Allmacht und Allwissenheit des persönlichen Gottes der Freiheit des menschlichen Willens keinen Raum lasse, so kann man den Begriff der göttlichen Heiligkeit und Liebe gegenüber vom Bösen, dessen Ursache Gott sein müßte, nicht unverletzt erhalten. Will man dies, so hat man keine andere Wahl als anzunehmen, daß Gott seine Allmacht, ebendamit aber auch seine Allwissenheit, in der Schöpfung, Erhaltung und Regierung freier Wesen, welche eben nur in ihrer Freiheit, in ihrer „derivirten Absolutheit" ein wahres vollkommenes Abbild des persönlichen, selbstmächtigen Gottes sind, vermöge seiner Liebe und Heiligkeit beschränkt habe und fortan beschränke. Die Möglichkeit einer solchen Selbstbeschränkung folgt zwar unmittelbar aus dem reinen und vollen Begriff der göttlichen Liebe, welcher auch als metaphysisches Princip zu verwerthen ist, kann aber im Gegensatz zu den erhobenen Bedenken hier nicht weiter begründet werden, sondern ist im Zusammenhang der christlichen Glaubenslehre festzustellen (man vergleiche Martensen, christliche Glaubenslehre, Jul. Müller, Lehre von der Sünde). Uebrigens ist durch die Nachweisung aller der Schranken, in welche die Freiheit des Willens eingeschlossen ist, schon ein wesentlicher Theil der gegen die Möglichkeit einer Selbstbeschränkung Gottes geltend gemachten Einwendungen beseitigt. Bleiben aber auch Räthsel dabei übrig, so wird sich nur fragen, ob wir nicht, wenn unser endliches Denken unter diese Räthsel sich demüthigt, größeren Schwierigkeiten entgehen, als wir schaffen, wenn wir den Knoten durch Leugnung der Freiheit zerhauen wollten.

Läßt sich nun der richtige Begriff der Willensfreiheit und seine Realität gegenüber von den Anfechtungen des Determinismus immerhin so, wie es bisher geschehen ist, rechtfertigen, so ist doch damit die ganze Frage insofern noch nicht erledigt, als die Freiheit nur erst an sich als ursprüngliche und wesentliche Eigenschaft der menschlichen Natur ins Auge gefaßt und von dem sittlichen Zustand derselben, wie er geschichtlich geworden ist und nun herrscht, und dem Verhältnis desselben zu der Freiheit abgesehen wurde. Wenn die Freiheit das Vermögen des Willens ist, sich aus sich selbst zu bestimmen, ebendarum sich aus sich selbst zu entscheiden zu Handlungen in Uebereinstimmung mit den Forderungen des Sittengesetzes oder im Gegensatz zu demselben, so scheint der Mensch vermöge dieser Freiheit auch das Sittengesetz nach allen Seiten vollständig erfüllen und das Ideal des menschlichen Lebens vollkommen darstellen zu können. Man nennt dies — die Losreißung des menschlichen Willens von dem bestimmenden

Einfluß der selbstischen und reinsinnlichen Triebe und die vollkommene Uebereinstimmung desselben mit dem Sittengesetz — die vollkommene Harmonie der menschlichen Lebensbewegung mit ihrer eigenen, göttlich vorgezeichneten Idee auch Freiheit im engern Sinn, die reale oder auch materiale Freiheit, im Unterschied von der bisher besprochenen formalen; man vergleiche den Sprachgebrauch des Neuen Testaments, Joh. 8, 32. 36, 2 Cor. 3, 17, Röm. 8, 21, die herrliche Freiheit der Kinder Gottes. Ob nun diese Verwirklichung der realen Freiheit durch die bloße Bethätigung der formalen möglich sei, das ist die Frage. So entschieden nun auf theologischem Gebiete der Rationalismus dies bejaht und die pelagianische Pädagogik in jeder Gestalt damit übereinstimmt, so laut erheben Bibel und Erfahrung Protest dagegen, indem sie nichts davon wissen, daß je ein Mensch durch die bloße Anstrengung jener natürlichen Wahlfreiheit das Gute aus innerem, lauterem Trieb verwirklicht und zu einem ganz vollkommenen Leben der Tugend gestaltet hätte, — vielmehr unwidersprechlich darauf hinweisen, daß dies gar nicht möglich ist, weil der Mensch, wie er jetzt von Natur erscheint, unter der Uebermacht des Bösen, einer selbstischen Grundrichtung, und ebendamit im Banne der Unmacht des reinsittlichen Triebes steht und in Folge davon zwar noch dieses und jenes einzelne und relative Gute vollbringen, aber nicht das wahrhaft Gute, das göttlich Gute, das aus reiner Liebe zu Gott geschieht, in sich selbst und durch sich selbst zur Herrschaft bringen kann, wie der faule Baum keine guten Früchte erzeugen kann. Dies ist das, was die christliche Lehre Erbsünde nennt; vgl. den Art. Wenn nun vermöge dieser Erbsünde der Wille material unfrei, weil durch die Macht des Bösen gebunden ist, wie verhält sich dann diese materiale Unfreiheit des Willens zu seiner formalen Freiheit? Auch dieses Verhältnis haben manche Deterministen insofern schief aufgefaßt, als sie auch mit dieser materialen Unfreiheit die formale Nichtfreiheit des menschlichen Willens glaubten begründen zu können und zu dürfen. Sie behaupten nämlich: daß der Mensch das Böse, das er gethan hat, auch hätte unterlassen können, daß er den Zustand, aus welchem die einzelne Sünde hervorgieng, hätte ändern können, sei eine pelagianische Meinung. So wenig der natürliche Mensch als solcher seinen unheiligen Zustand in einen heiligen verwandeln könne, so wenig könne auch das einzelne Böse unterlassen werden, sofern es nur die natürliche und nothwendige Folge des Gesammtzustandes ist. Die wahre christliche Reue gehe daher nur auf den Gesammtzustand und blicke von der Empfindung der Verkehrtheit des gegenwärtigen Zustandes auf den durch die Erlösung zu empfangenden hinüber. Diese Meinung mancher Deterministen, durch die sie das Festhalten an der formalen Freiheit als Pelagianismus hinstellen und nur mit der Leugnung derselben das religiöse und christlich-religiöse Interesse vollkommen gewahrt glauben, beruht auf einer gewaltigen Verwirrung der Begriffe. Bereut der Sünder eine einzelne That, so setzt er damit voraus, daß sie hätte unterlassen werden können und sollen, leugnet aber darum keineswegs seinen sündhaften Gesammtzustand überhaupt; denn die einzelne böse That ist eben nicht, wie jene Deterministen wollen, die natürliche und nothwendige Folge des verkehrten Gesammtzustandes, ist nicht die metaphysisch, sondern ethisch nothwendige Folge desselben, d. h. die zur andern Natur gewordene sündhafte Richtung zieht den Menschen zwar mit überwiegender Macht zur Sünde hin, aber sie zwingt ihn nicht in der Art, daß nicht jede einzelne That noch irgendwie That und freie That des Willens wäre; wie könnte sonst der Sünder die einzelne That als solche bereuen, was er thun wird, wo er dem unverworrenen Urtheil seines Gewissens folgt, und wie könnte sonst, wenn die Freiheit gar nicht und nicht mehr, selbst nicht als unkräftige Widerstandskraft vorhanden wäre, ein großer Verbrecher an Stadien in seinem Leben ankommen, wo es auch für ihn noch eines wirklichen Entschlusses bedarf, um auch diese Schranken noch zu überspringen! Wie immer aber der Sünder sich gedrungen fühlt, die einzelne That als solche, die er hätte unterlassen sollen und können, für sich ins Auge zu fassen, so wird er doch, je geschärfter seine sittliche Erkenntnis wird, desto entschiedener auch den Zusammenhang der einzelnen bösen That mit seinem verkehrten Ge-

sammtzustand erkennen und anerkennen und einsehen lernen, daß er im einzelnen nicht besser wird, wenn er nicht im ganzen besser und gut wird, ebenso gewiß aber auch, daß er den verkehrten Gesammtzustand in sich aufzuheben und im ganzen besser und gut zu werden vermag nicht durch die Kraft seiner formalen Freiheit, weil diese eben durch diesen Gesammtzustand gelähmt und beschränkt ist. Diese Unfähigkeit hat also ihren Grund in der entstandenen realen Unfreiheit des Willens und diese letztere stammt, wie die Lehre von der Erbsünde des weiteren zeigt, aus der formalen Freiheit und der falschen Richtung, welche sie eingeschlagen hat, nicht aber ist sie, wie der Determinismus unterstellt, die Folge der ursprünglichen Nichtfreiheit des menschlichen Willens; denn wenn dies der Fall wäre, könnte auch die Reue als solche nicht auf den sündhaften Gesammtzustand gehen; sie kann vielmehr nur dann in der rechten Weise vorwärtsblicken auf den neuen, durch göttliche Erlösung zu gewinnenden sittlichen Lebensstand, wenn sie auch rückwärts auf einen reinen Urstand blickt und die Sündenmacht als eine nicht ursprüngliche und nothwendige, sondern nur durch menschliche Schuld hereingekommene Störung betrauert. Wenn nun aber auch der Sünder den neuen sittlichen Lebensstand nicht durch die That seiner formalen Freiheit erreichen kann, sondern durch göttliche That dazu befreit, „wiedergeboren werden muß von oben," so kann doch die formale Freiheit auch nicht so gänzlich in ihm aufgehoben sein, daß nicht noch das Verlangen nach dem Besseren und Guten, nach einer Umkehr seiner ganzen sittlichen Lebensrichtung in ihm entstehen, genauer aber durch die göttliche bekehrende That in ihm hervorgerufen und von ihm selbst dann innerlich ergriffen und affirmirt werden könnte. Das ist nicht der Sinn der christlichen Lehre von der Erbsünde und kann nicht ihr Sinn sein, daß sie die Möglichkeit einer sittlich-religiösen Umkehr im Menschen, und im Zusammenhang damit einer sittlich-religiösen Erziehung ausschlöße. Es ist im Art. von der Erbsünde (II. Bd. S. 155) mit Recht darauf hingewiesen, daß nicht einmal die evangelische Kirchenlehre (freilich speciell nur die lutherische) genauer angesehen eine absolute Knechtschaft des menschlichen Willens voraussetzt, so extrem auch ihre Aussprüche zu lauten scheinen; wenigstens liegt das Correctiv für die letzteren andern Elementen der evangelischen Lehre zu Grunde, welche nur nicht herausgebildet sind in Folge davon, daß überhaupt die volle evangelische Wahrheit noch vielfach in den Schranken und Hemmungen des scholastischen Begriffssystems hängen geblieben ist und im Kampf mit den Ueberschreitungen des Christlichwahren nach verschiedenen Seiten hin zu keinem sichern und scharf abgegrenzten Ausdruck dessen, was sie wollte, gelangt ist. Ja man muß um so billiger hier sein gegen die mehr mangelhaften, als falschen Aufstellungen der evangelischen Kirchenlehre, weil auch in der Bibel, namentlich beim Apostel Paulus, die religiöse Betrachtungsweise, welche das neue Leben im Menschen von der wirkenden göttlichen Gnade, mit Abschneidung aller menschlichen Eigenfähigkeit und alles menschlichen Eigenruhms ableitet, und die ethische Betrachtungsweise, welche für die ganze Entwicklung dieses neuen Lebens den menschlichen Willen, seine Buße, seinen sich hingebenden Glauben, seinen Gehorsam in Anspruch nimmt und das endliche Seligwerden oder Verlorengehen des Menschen von seinem eigenen Verhalten mit Ausschluß einer unwiderstehlich wirkenden Gnade abhängig macht —, weil auch hier diese beiden Betrachtungsweisen zwar gleich entschieden ausgesprochen, aber, wie dies freilich in der Natur der Sache liegt, nicht dialektisch mit einander vermittelt sind. Wie nun aber die sittliche Unfreiheit wirklich aufgelöst und der Mensch aus der Knechtschaft der Sünde in die wahre Freiheit eines neuen, gottgeeinigten, heiligen Lebens zurückgeführt werden soll, ist im Artikel von der Erbsünde theilweise schon angedeutet und kann in spätern Artikeln noch zur Sprache kommen; hier genügt es, den allgemeinen Gesichtspunct, von dem aus die Bildung dieses neuen Lebens zu betrachten ist, richtig zu stellen und damit den wahren Begriff der Freiheit abzuschließen. Dieser richtige Gesichtspunct besteht mit einem Worte darin, zu erkennen, daß die ganze christliche Lebensgestaltung das gemeinsame Werk der göttlichen Gnade und der menschlichen Freiheit, und zwar in der

Art ist, daß die Freiheit vor allem eine Freiheit des Empfangens oder eine freie Empfänglichkeit des Willens ist und alle Selbstthätigkeit des Menschen im sittlich-religiösen Gebiete nur aus dem Empfangen heraus, aus den innerlich aufgenommenen Impulsen der göttlichen Gnade heraus sich gestalten kann. Wenn gleich die Freiheit das Vermögen der Selbstbestimmung ist, so ist sie als Eigenschaft eines creatürlichen, von Gott fortan abhängigen Wesens Selbstbestimmung nur in Folge eines Bestimmtwerdens von Gott, sei es nun unmittelbar im innersten Lebensgrund oder mittelbar durch den Complex der übrigen creatürlichen Ursachen, also ein Wirken nur in Folge eines fortgehenden Empfangens. Der Rationalismus und Pelagianismus kann zwar diese allgemeine Abhängigkeit des menschlichen Handelns neben der Freiheit nicht leugnen, er faßt sie aber insbesondere, sofern sie eine unmittelbare innerliche Abhängigkeit von Gott ist, im Interesse seines spröden Freiheitsbegriffs nicht lebendig genug, daher es begreiflich ist, daß er noch viel weniger die besondere specifische Abhängigkeit, in welche der menschliche Wille zu der übernatürlich erlösenden, wiedergebärenden und heiligenden Gnade Gottes tritt, anzuerkennen geneigt ist, vielmehr sie als mit der Freiheit unvereinbar verwirft. Die Kant'sche Philosophie und die durch sie influirte Pädagogik ist es insbesondere, welche diesen Irrthum sozusagen kanonisirt hat, daß das sittlich-religiöse Leben einen sittlichen Werth nur habe, sofern es durch die eigene productive Kraft und die Anstrengung des menschlichen Willens erzeugt ist, und daß ebendarum die göttliche Gnade für die Gestaltung des sittlich-religiösen Lebens in Anspruch nehmen nichts anderes sei, als der sittlichen Trägheit ein Faulheitskissen bereiten und die menschliche Natur herabwürdigen. So verbreitet und sich breitmachend dieser Irrthum ist, so ist und bleibt er doch ein Irrthum, und ein oberflächliches Urtheil, wie dies schon aus dem Wesen und der Entstehung des Glaubens als des Anfanges des neuen christlichen Lebens klar hervorgeht. Der Glaube als die Hinwendung des innern Menschen auf die rettende göttliche Gnade kommt aus dem Hören, aus der Selbstbezeugung Gottes vor allem im Evangelium, durch welche der Mensch zur Buße, zur Erkenntnis seiner Sünde und Unfähigkeit und des erlösenden und versöhnenden Heiles in Christus gerufen wird. Diesen Ruf von außen, welchem die göttliche Lebensführung und das innerlich vorbereitende Wirken der Gnade zur Seite geht, kann der Mensch hören und ihm folgen oder nicht. Schritt vor Schritt wird der Mensch von dem an ihm arbeitenden Geiste Gottes zur Erkenntnis und zum Gefühl seines Sündenverderbens geführt und von der Gnade Gottes gezogen und angezogen, aber er wird nur in dem Maße wirklich angezogen und erweckt, als er sich anziehen und erwecken läßt; so wenig dies eigene Kraft und eigenes Verdienst des Menschen ist, so gewiß ist es doch wieder sein Thun, die innerliche That des sich von der Sünde Ab- und Gott Zuwendens; und so ist dann auch der Glaube als das vollkräftig gewordene Verlangen nach Befreiung von der Last der Schuld und der Macht der Sünde, und als die unbedingte Hingabe an den versöhnenden und erlösenden Gott, und als das vertrauensvolle Ergreifen seiner sündenvergebenden und neuschaffenden Gnade zwar kein productiver Act des menschlichen Willens, sondern ein receptiver, genauer in der Receptivität wirksamer Act, ein Act des Empfangens, Ergreifens und Ergreifenwollens, als solcher aber dann doch auch ein durchaus ethischer Act. Oder sollte dieses gänzliche Verzichten auf sich selbst, das Hinaustreten aus allem eigenen Werth-, Rechts- und Kraftgefühl und das willige Eingehen in die ganze Wahrheit der sich selbstbezeugenden und mittheilenden Gerechtigkeit, Heiligkeit und Liebe Gottes, wie es im Glauben gegeben ist, sollte dies nicht eine sittliche That und eine weit größere, aus der gewaltigsten innern Anstrengung geborne sittliche That sein, als irgend eine Leistung der menschlichen Tugend, welche in dem löcherichten und schmutzigen Mantel eigener Kraft und eigenen Verdienstes sich bläht? Und wenn nun in diesen Glauben als die aufgeschlossenste, intensivste Empfänglichkeit des innern Menschen hinein das neue Leben aus Gott gezeugt ist durch das schöpferische Wirken des göttlichen Geistes und ebendamit der göttliche Wille des Guten dem menschlichen

Willen trieb- und lebenskräftig eingepflanzt ist, so ist es wieder die Gnade und die Freiheit, welche mit einander wirken und wirken müßen, um das zur Entfaltung und Gestaltung zu bringen, was in der Wiedergeburt des Menschen begonnen ist. Die Gnade ist es fortan, welche den Willen beseelt, antreibt und stärkt, und der Wille muß diese Impulse und Mittheilungen der Gnade ergreifen und sie selbstthätig umsetzen in Entschlüsse und Handlungen eines gottgefälligen Lebens. In Einem Athem sagt Paulus Philipp. 2, 12. 13 einerseits: Gott ist es, der in euch wirket beides, das Wollen und Vollbringen (nach dem Texte: das Wirken) nach seinem Wohlgefallen, und andererseits: schaffet daß ihr selig werdet, mit Furcht und Zittern; vgl. auch 2 Petri 1, 11. 12. Die Bibel weiß, recht verstanden, nichts von einer unwiderstehlich wirkenden Gnade, wie auch nichts von einer Gabe der Beharrlichkeit, vermöge welcher die Erwählten selig werden müßten; sie stellt die Erlangung des Zieles in die Treue des bewahrenden, stärkenden und vollbereitenden Gottes, wie in die Treue des Menschen, welcher mit dem anvertrauten Pfunde wuchert, um die Vollkommenheit und Seligkeit zu erringen. Auch die Glaubiggewordenen und Geretteten sind der Bibel solche, die wieder abfallen können, und obwohl sie ihnen die Arme der göttlichen Gnade offen läßt zu wiederholter Umkehr, so weist sie doch auch hin auf einen Abgrund des Abfalls und der Verstockung, wo eine Umkehr vor allem deswegen nicht mehr möglich ist, weil der Mensch nicht mehr umkehren will, weil er nun das Böse um des Bösen willen thut und das Gute als das Gute haßt. Die durch die Erlösungsgnade und den Glauben innerlich Freigemachten gewinnen zwar durch ihren treuen Fortschritt im christlich Guten und die nie stillestehende, sondern sich immer mehr vertiefende Arbeit des göttlichen Geistes an ihrem Innern eine wachsende Festigkeit und Stetigkeit des christlichen Charakters, so daß ihnen das Gute mehr und mehr zur andern Natur wird und das Böse zu etwas Fremdem, ja mehr und mehr sogar sittlich Unmöglichem; allein es ist wohl zu beachten einmal, daß diese Einigung des Willens mit dem göttlich Guten, vermöge deren das letztere im ersten zum herrschenden Princip wird, in diesem Zeitleben der Versuchung und Prüfung nie vollkommen wird und werden kann, sondern erst in jenem Leben der Vollendung, wo die zeitliche Art der Thätigkeit und Entwicklung ein Ende haben wird, weil nun der Mensch zur Reife gekommen ist; dann ist zu beachten, daß die Unmöglichkeit des Bösen in den vollendeten Geistern und die Nothwendigkeit des in ihnen zur andern Natur gewordenen Guten die „beata necessitas boni“ auch nicht, wie der Determinismus wieder meint, eine metaphysische Unmöglichkeit und Nothwendigkeit, sondern eine ethische ist, oder, wenn man so will, eine metaphysische, nur auf dem Grunde einer ethischen, ebendarum nicht eine Aufhebung der formalen Freiheit, sondern vielmehr die vollkommenste Bethätigung und Erfüllung derselben; die Vollendeten können darum besonders nicht mehr anders als gut handeln, weil sie nicht anders wollen. Wenn man nun aber andererseits wieder daran Anstoß nimmt und geltend machen will: es streite eine solche beata necessitas boni mit dem Begriffe der Freiheit, welche stets die Möglichkeit des Wiederabfallens in sich schließe, so geht man eben nicht von dem richtigen Begriff der Freiheit, sondern dem einer äquilibristischen Willkür aus, welche das menschliche Leben in ein zweckloses Penelopegewebe verwandelt, und verkennt die ursprüngliche Wahlverwandtschaft des menschlichen Geistes als eines göttlichen Ebenbildes mit dem göttlich Guten. Die beata necessitas boni ist aber das verwirklichte göttliche Ebenbild, wo die Erfüllung des göttlichen Gebots zugleich Erfüllung der menschlichen Bestimmung ist, wo der Mensch ganz von Gott abhängig, ganz in sich frei ist und die volle Demuth des Empfangens ganz eins mit der vollen Kraft und Selbstmacht des Wirkens, daher die Bibel die Engel, welche in Demuth vor Gott stehend seine Befehle ausrichten, so unübertrefflich schön die starken Helden nennt. Es gehört der ganze Eigensinn und die ganze Kurzsichtigkeit banal gewordener philosophischer Voraussetzungen dazu, um in der bisher entwickelten Anschauung von der Freiheit, wie sie vom evangelisch-christlichen Standpunct sich ergiebt, Widerspruch und Inconsequenz zu finden und in ihr die sittliche Lauterkeit,

Wahrheit und Kraft zu vermissen. Ebendarum ist es auch nicht nöthig, noch viele Worte zu verlieren über die Bedeutung und Berechtigung dieser Anschauung für die Pädagogik, indem von selbst in die Augen springt, daß dem Hochmuth, der Ungeduld und dem doch wieder mit ungerechter Strenge wechselnden philanthropischen Liberalismus einer pelagianischen Pädagogik gegenüber, welche der menschlichen Natur mit Kräften schmeichelt, die sie nicht besitzt, und Forderungen an sie stellt, welche sie für sich allein nicht erfüllen kann, ein Standpunct sich wird behaupten können, welcher den Menschen in den Staub beugt, nur um ihn desto mehr zur wahren Höhe zu erheben, und die Demuth und den Eifer, die Liebe und den Ernst im Werke der Erziehung dadurch mit einander verschmilzt, daß er den Erzieher zum Werkzeug und den Zögling zum Gegenstand einer am innern Menschen arbeitenden göttlichen Gnade macht. **Landerer.**

Freiheitssinn, s. Unabhängigkeitstrieb.

Freischule, s. Armenschule.

Freistellen, Freitische. Alumnate als Anstalten, in welchen für eine größere oder kleinere Menge von Schülern alles zum äußern Bestehn und zur geistigen Ausbildung erforderliche dargeboten wurde (s. d. Art.), galten im Zeitalter der Reformation als das Beste, was bei den zahlreichen Reformen im Schulwesen hergestellt worden, und von allen Seiten blickte man auf die sogenannten Fürstenschulen und Klosterschulen mit Theilnahme, aber freilich auch mit dem Gefühle, daß solche Einrichtungen nur unter besonders günstigen Verhältnissen möglich seien. Der treffliche Unterricht, den gerade diese Anstalten darboten, die straffe Zucht, die sie anwandten, die durchgreifende Regelung der Studien und aller Lebensthätigkeit, wodurch sie in den meisten Fällen den ihnen Anvertrauten einen vollständigen Erfolg zu sichern schienen, hatten in den äußern Vortheilen, die sie zugleich gewährten, eine so erfreuliche Ergänzung, daß die Freistellen derselben sehr gesuchte wurden. Was nun die Zahl der Freistellen anlangt, so war sie zum Theil sehr bedeutend. An der Fürstenschule in Meissen z. B., welche bei der Stiftung durch Herzog Moriz 60 Schüler gezählt hatte, waren schon unter Kurfürst Christian I. unter 105 Stellen 85 Freistellen, wozu später (1728) der sogenannte Trützschler'sche Freitisch für 12 Schüler kam. Die Besetzung der Stellen erfolgte theils vom Landesherrn durch den Kirchenrath, theils von Adelsgeschlechtern und Städten des Landes, und zwar anfangs so, daß die Adelsgeschlechter nur Knaben aus ihrer Mitte, die Städte nur Stadtkinder (mit besonderer Rücksicht auf die Söhne der Pastoren und Diakonen) designiren sollten; im allgemeinen sollten sämmtliche Alumnen Landeskinder sein. Mancherlei Wandelungen und Milderungen der spätern Zeit haben diese Grundzüge nicht verwischt. (Vgl. d. Art. Fürstenschulen.)

Da nun die Vorzüge solcher geschlossenen Anstalten ganz unleugbar waren, so suchte man frühzeitig auch an den freieren Anstalten, wie sie fast überall im protestantischen Deutschland entstanden, kleine Asyle, zumal für ärmere Schüler, zu schaffen, in welchen sie ebenfalls außer dem unentgeltlichen Unterrichte freie Wohnung und Kost hätten und unter eine gewisse Aufsicht gestellt wären. Beispiel einer solchen Nebenanstalt (und es lassen sich hier eben nur Beispiele geben) ist das von dem Kurfürsten Johann Friedrich dem Großmüthigen 1544 für die Schule zu Gotha begründete „Cönobium", in welchem 24 arme fremde Schüler beköstigt werden sollten. Schulze, Gesch. d. Gymnasiums zu Gotha (1824) S. 29. 57. 75. 104. 155 ff. 202. Vgl. über eine verwandte Anstalt Hasselbach, Das Jageteufel'sche Collegium zu Stettin (1852) bes. S. 32 ff; über das „Pauperhaus" in Tilsit Schneider, Gesch. der Provinzialschule in Tilsit (1854) II. S. 8 f. Wo Privatwohlthätigkeit allein helfen mußte, da war freilich die Zahl der Alumnen meist sehr klein; so beschränkte sich die Hensling'sche Stiftung in Meiningen auf sechs (Ihling die Einweihung des Bernhardinums [1821] S. 32), die sonst sehr reiche Staude'sche Stiftung in Stralsund war zunächst nur für zwei Geschlechtsverwandte bestimmt, die womöglich bei dem Rector oder Conrector in Behausung, Kost und besondere Information gethan werden sollten (Zober, zur Ge-

schichte des Stralf. Gymnasiums V. 2. S. 15). An manchen Orten setzten sich Einrichtungen fort, welche schon vor der Reformation die von dem regen Eifer der Stadtgemeinden gegenüber den klerikalen Schulen geförderten „Stadtschulen" namentlich für die Menge der fahrenden Schüler oder Bachanten getroffen hatten (vgl. B. I. S. 367 f.), und wenn nun auch der Geist einer neuen Zeit manche Verbesserungen herbeiführte, so fehlte es doch nicht selten an der nöthigen Umsicht und Energie, um Misbräuche fern zu halten und den Anordnungen wackerer Obrigkeiten und frommer Stifter gedeihliche Ausführung zu sichern. In einigen Städten waren die kleineren Alumnate vorzugsweise für die Chorschüler bestimmt, welche beim öffentlichen Gottesdienste zu wirken hatten, und solche Anstalten haben sich zuweilen trefflich bewährt, wie das Alumnat der Thomasschule in Leipzig, das unter großen Cantoren oft längere Zeit hindurch einen ausgezeichneten Sängerchor umschloß. Stallbaum, die Thomasschule in Leipzig, 1839. 8.

Aber auch da, wo Alumnate der bezeichneten Art nicht herzustellen waren, erkannte man doch immer wieder an, daß Unterstützung ärmerer Schüler eine Liebespflicht sei, der man sich nicht entziehen dürfe, wie denn auch die Zahl der Eltern allezeit sehr groß blieb, die Luthers Aufforderung befolgte: „Laß deinen Sohn getrost studiren; und sollte er auch derweil nach Brot gehn, so giebst du unserm Herrgott ein feines Hölzlein, da er dir einen Herrn ausschnitzen kann." Da suchte man nun wenigstens Convictoria (oder Freitische mit bestimmter Anzahl von Percipienten) herzustellen. Ein solches wurde 1608 in Gera zunächst für zwölf arme Schüler eingerichtet, die völlig ohne Entgelt gespeist werden sollten; daneben aber wurden noch 24 Stellen eröffnet, zu deren Begründung Einheimische und Fremde ein entsprechendes Capital hergeben könnten, wofür dann sie und ihre Nachkommen das Recht der Besetzung haben sollten. Ludovici, Schul-Historie III. 365 f. Ein ähnliches Convictorium erhielt Sorau 1725 durch die Stiftung eines Herrn von Heinpenau. Kühn, Nachrichten der Sorau'schen Schule II. (1771) S. 26. Hieher gehört auch der Wilhelm-Ernstische Freitisch für 12 Schüler in Weimar (Programm von 1859. S. 35), der Stellisch-Grätzische Freitisch in Zittau. Wo indes diese Einrichtungen nicht zu ermöglichen waren, da gab doch die Privatwohlthätigkeit überall hin und her in den Häusern einzelne Freitische für arme Schüler, manchmal auch freie Wohnungen (hospitia), und aus zahlreichen Schulschriften älterer Zeit ließe sich zeigen, wie ernst und dringend oft die Rectoren solche Unterstützungen erbaten, zuweilen unter Hinweisung auf die Collegien der Jesuiten, die durch ihre wohlberechnete Liberalität auch Kinder der Protestanten an sich lockten (s. m. Programm, die Benützung der Jesuitenschulen durch Protestanten. Zittau 1856.) Solche Freitische sind nun bis auf die Gegenwart gewährt worden, und daß in dieser Beziehung hier und da noch viel guter Wille sich bethätigt, zeigen z. B. die speciellen Angaben in den Programmen des Gymnasiums zu Torgau (1856—57 waren wöchentlich 128 Freitische gegeben worden). Daß in einzelnen Fällen eingetretene Misstimmungen in solche Uebung der Wohlthätigkeit Stockungen brachten, darf nicht befremden. So erfahren wir, daß in Salzwedel um d. J. 1712 die Bürger ihre Unzufriedenheit mit dem Rectör Ungnade auch dadurch an den Tag legten, daß sie den armen Schülern keine Freitische mehr gaben und auch die sogenannten Hospitia einzogen. Danneil, Programm von 1844 S. 7. Dagegen wirkten in andern Fällen sogar die Stadträthe sehr direct auf Erweckung der Wohlthätigkeit gegen ärmere Schüler hin. In Görlitz ließ der Magistrat 1572 durch Deputirte die Bürgerschaft beschicken und jeden Bürger befragen, was er zur Erhaltung der Schüler thun wolle; schon vorher war den armen Schülern, einheimischen und ausländischen, ausdrücklich gestattet worden, sich bei den Bürgern eine Beihilfe zu erbitten. Um 1612 gaben daselbst über 100 Bürger fremden Schülern freie Wohnung und meist wohl auch freien Tisch. Knauth, Das Gymnasium Augustum zu Görlitz (1765) S. 54 f. 83.

Nur beiläufig mag hier erwähnt werden, daß die ältere Zeit nicht bloß auf dem

Gebiete der Volksschule, sondern auch bei den Gelehrtenschulen Freitische für Lehrer kannte. Wir finden solche z. B. in Güstrow, also in einer fürstlichen Residenz, noch gegen das Ende des 17. Jahrhunderts, wo indes der Vorschlag gemacht wurde, den Lehrern für die Freitische eine Geldentschädigung zu gewähren, „weil die Schule, wenn die Schulcollegen mit Speise und Trank durch Nöthigung gütiger Wirthe sich überfüllet, versäumet wird, auch weil es den Schulcollegen durch Genuß so mancherlei Getränkes an ihrer Gesundheit schädlich." Raspe, Zur Gesch. der Güstrower Domschule (1853) S. 56. Ganz ähnliche Einrichtungen und Bedenken bereits am Anfang jenes Jahrhunderts in Halberstadt. Siderer, Gesch. des Halberst. Martineums (1845) S. 13 f. Aber noch der große Winckelmann war als Conrector zu Seehausen (1743—48) mit auf Freitische, „bei einigen wohlwollenden Freunden" angewiesen. Winckelmanns Briefe an seine Freunde, herausggb. von Daßdorf, Bd. I. S. 13.

Wenden wir nun noch in der Kürze den Verhältnissen der Gegenwart die Aufmerksamkeit zu, so ist unleugbar, daß es für Aermere immer schwieriger wird, den Weg der höheren Studien zu verfolgen, da die allgemeine Steigerung der Preise, da auch die äußern Anforderungen, welche die Schule selbst macht, oft weit über das hinausgehen, was Familien des Mittelstandes und namentlich der Beamtenkreise für ihre Söhne aufzubringen vermögen. Hierzu kommt, daß manche Einrichtungen zur Unterstützung ärmerer Schüler, wie sie die patriarchalische Einfachheit der Väter getroffen hat, jetzt nicht mehr festgehalten werden können, während zugleich der Wohlthätigkeitssinn dürftigen Schülern gegenüber nicht überall groß genug ist, um auf neue Arten der Unterstützung zu denken. Es dürfte namentlich da, wo die Gemeindeschulen in Staatsanstalten sich verwandelt haben, die Neigung der zunächst stehenden Bevölkerung oft sehr groß sein, auch in dieser Beziehung der Omnipotenz des Staates das Nöthige zu überlassen, der doch für das, was die Gemeinden früher gerade nach dieser Seite thaten in frommer Gesinnung und starkem Selbstgefühl, keinen rechten Ersatz zu schaffen vermag. Das Nächste und Beste, was er thun kann, wird immer das sein, daß er an den von ihm unmittelbar abhängigen Anstalten Freistellen begründet oder die Zahl der vorhandenen vermehrt. Daneben können Rectoren und Lehrer in ihren Kreisen zu manchem guten anregen, mancherlei Unterstützung vermitteln. Freilich hält es zu Zeiten schon schwer, Freitische armen Schülern auszuwirken. Und doch ist es von Wichtigkeit, Schüler der nicht geschlossenen Anstalten, die vielleicht sonst in ihrer häuslichen Existenz sich selbst überlassen sind oder unter nachtheiligen Einwirkungen stehen, zuweilen wenn auch nur auf kurze Stunden in einen Familienkreis treten zu lassen, wo sie sich in wohlthuender Weise angeregt und gehoben fühlen. Das ist doch nur ein halber Wohlthätigkeitsact, Schüler, die man an den eigenen Tisch nicht laden mag, dadurch zu entschädigen, daß man für sie in einem Gasthause einen Tisch bezahlt; unter Umständen setzt man sie da sehr bedenklichen Einflüssen aus. Und so ist es aus nahe liegenden Gründen auch nicht gerathen, die Verwaltung geschlossener (durch Stiftungen begründeter) Freitische Gastwirthen zu überlassen; es sollte in solchen Fällen wo möglich ein Lehrer die Sache übernehmen, der dann freilich auch stark genug sein muß, um manche leichtsinnige Urtheile und sonstige Erweisungen jugendlichen Undanks ertragen zu können.

Daß unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Freistellen der geschlossenen Anstalten eine große Wohlthat sind für viele, bedarf keiner Bemerkung. Auch ist jetzt wohl durch die von oben geübte Controle in den meisten Fällen dafür gesorgt, daß Misbräuche in der Besetzung wie in der Verwaltung solcher Freistellen vermieden werden. Ob in solchen Anstalten zwischen den Inhabern von Freistellen und den sogenannten Extraneen unerfreuliche Gegensätze und Spannungen eintreten können, oder ob die Macht fester Traditionen und die Einheit der wissenschaftlichen Leitung, sowie der Disciplin, allezeit die wünschenswerthen Ausgleichungen herzustellen vermag, darüber haben wir aus Erfahrung keine Kunde.

Die Schulgelderlasse, welche jetzt an höheren Bildungsanstalten, die im allgemeinen

den Betrag des Schulgeldes mehr und mehr gesteigert haben, innerhalb bestimmter Grenzen und Normen gewährt werden, begründen eine besondere Art von Freistellen, die immerhin von Werth sind, aber freilich nicht als durchgreifende Hülfe gelten können. *)

H. Kämmel.

Fremde Sprachen, s. Sprachen, fremde.

Freundschaft. Jugendfreundschaft. — „Der Mensch hat nichts so eigen, so wohl steht nichts ihm an, als daß er Treu erzeigen und Freundschaft halten kann," singt Simon Dach in einem ächt deutsch gefühlten Liede. Freundschaft zu halten, gehört so sehr zum Adel des Menschen, daß der, welcher gekommen ist, denselben herzustellen, die Liebe zur Mutter und die Liebe zur Menschheit mit der Freundesliebe zu einem wunderbaren Dreiklang verbunden hat. Wie in allem, was zur Vollkommenheit des Menschen gehört, so ist Christus auch in der Freundschaft vorbildlich: die Freundesliebe zu Johannes war ihm an und für sich Bedürfnis, aber zugleich dazu bestimmt, in den Dienst der Familienliebe und der Liebe zur Menschheit segnend einzutreten. Der Mensch nun, in der Familie geboren, hat in ihr den natürlichen Boden, auf welchem seine Liebe sich zunächst entfalten soll; die Erziehung hat keine ernstere Aufgabe, als um den Zögling recht feste Bande der Familienliebe zu ziehen. Aber leicht kann es geschehen, daß der Egoismus, den die Erziehung bekämpft, die Gleichgültigkeit gegen die großen Güter und Interessen des Vaterlandes und der Menschheit sich in das schöne Gewand eines gemüthlichen Familienlebens hüllt. Darum muß in dem einzelnen Gliede der Familie das Bewußtsein wach bleiben, Glied an dem großen Leibe zu sein, der alles in allem füllet, damit die Liebe die Schranken des Hauses durchbreche. Und dieser Drang der Liebe nach freier Bethätigung wird bei der Jugend am natürlichsten durch die Freundschaft Befriedigung suchen. In ihr geht der Mensch, ohne die Familienbande zu zerreißen, frei einher: sie liegt darum auf dem Gebiete der Freiheit, der sittlichen Selbstbestimmung, der Wahl durch Liebe. In ihr tritt der Jugend diejenige Menschheit nahe, mit welcher sie keine natürliche Bande verbinden: sie liegt auf dem Gebiet der Idealität, des Geisteslebens, der Verwirklichung des Reiches Gottes. In diesen beiden Momenten, daß sie auf der Anziehung freier Liebe beruht und von dieser Liebe beschwingt geistige Güter erstrebt, liegt die tiefste Bedeutung wahrer Freundschaft. Wo die Liebe fehlt, die an dem Freunde nicht sucht, was er hat, weiß oder kann, sondern den Freund, sein Herz, sein Selbst, und dieses nicht anders, als indem sie soviel einsetzt als sie selbst gewinnen möchte, den ganzen Reichthum der eigenen Persönlichkeit; und wo die Idealität fehlt, die in der Freundschaft nicht bloß Aeußerliches, Sinnliches, Vergängliches sucht, sondern eine Förderung des innern Menschen, ein Sichverbinden für höhere Zwecke der Menschheit, da ist keine ächte Freundschaft, sondern nur Bekanntschaft, Kameradschaft, vielleicht Complott. In diesem ihrem Wesen nun, daß sie in der Tiefe des Gemüths ihren Ursprung und in der Höhe göttlicher Gedanken ihr Ziel hat, daß darum in ihr das innerste und idealste Leben der Jugend sich offenbart, liegt die erzieherische Bedeutung der Freundschaft. Eltern und Lehrer thun darum wohl daran,

*) In Württemberg z. B. sind Freistellen der letzteren Art an einzelnen Gymnasien in ziemlicher Zahl vorhanden und es gilt bei ihrer Verwaltung der Grundsatz, daß nur solche Schüler unterstützt werden sollen, welche bedürftig sind und sich durch Begabung, Fleiß und Betragen empfehlen. Die Bedürftigkeit ist freilich ein dehnbarer Begriff und diejenigen, welche darüber zu entscheiden haben, müßen wohl beachten, daß das absolute Einkommen nicht den einzigen Maßstab bildet, derselbe vielmehr durch die sonstige Lage der Familie, den Stand und dgl. wesentlich mitbedingt ist, und daß man durch die Forderung eines obrigkeitlichen Nachweises manchmal feinfühlende Gemüther zurückschrecken kann; aber auch der unbescheidenen Zudringlichkeit, welche die der Armut bestimmte Wohlthat an sich zu reißen sucht, muß man Riegel vorschieben. Endlich hat man sich zu hüten, daß man nicht solche aus den untern Schichten hervorzieht, die nur ein Gelüsten nach den äußeren Vorzügen der gebildeten Stände, aber weder Streben nach wirklicher höherer Bildung noch Anlage dazu haben. D. Red.

die Freundschaften ihrer Kinder zu beobachten und wahre Freundschaften derselben zu fördern.

Es mag oft etwas schmerzliches an der Wahrnehmung sein, daß in einem gewissen Zeitpuncte das Kind sich mit Eltern und Geschwistern nicht mehr genügen läßt, sondern sich selbst zu der häuslichen noch eine andere Welt erwirbt durch die Verbindung mit Freunden. Auch wird sich im häuslichen Leben der Einfluß der Freundschaft gar oft wie ein Mißton geltend machen. Daß die sorgfältig gehütete Sprache des Kindes auf einmal derb und roh wird, ist noch nicht das Schlimmste: das sitzt gemeiniglich auf der Oberfläche und hängt zum Theil mit knabenhafter Großthuerei zusammen. Schlimmer ist, wenn der Sohn die im Freundeskreise errungene trotzige Selbständigkeit im Geschwisterkreise gegen Schwestern und jüngere Brüder geltend macht und die von den Eltern gepflegte Eintracht der Geschwister stört, wenn Sohn oder Tochter im Freundesverkehr an der Süßigkeit des Zusammenseins mit Eltern und Geschwistern den Geschmack verlieren und ihre liebsten Stunden außer dem Hause haben. Auch das Schlimmste kommt vor, daß die Freundschaft unbewacht und ungeleitet aus harmlosem Anfang zu sündigem Verkehr wird und die wohlthätige Einwirkung aller Erziehung untergräbt. Aber darum sollen die Eltern das Recht der Individualität, sich Freunde zu wählen, nicht verkümmern, sondern nur auf der Pflicht der Individualität bestehen, innerhalb der Ordnungen Gottes sich zu bewegen: sie sollen die Freundschaften ihrer Kinder bewachen und leiten. Sie dürfen nicht im ungewissen sein, was das für eine Jugend ist, die täglich zu ihren Kindern kommt, mit ihnen zusammenzusitzen oder draußen umherzuziehen. Sie thun wohl daran, die Freunde der Kinder in das Familienzimmer zu rufen, sie an festlichen Tagen einzuladen, die Ferien in ihrem Hause zubringen zu lassen, um die Freunde ihrer Kinder und in ihnen die Kinder selbst kennen zu lernen. Was sie da beobachten: daß die Kinder gerade solche Freunde sich gewählt, wie sie zu ihnen stehen, herrschend oder dienend, das Ihre suchend oder das was des Freundes ist, wie und was sie ihnen geben und von ihnen nehmen, und welches die geistigen Realitäten sind, in denen die Freundschaft wurzelt: das alles wird ihnen in das Wesen ihrer Kinder neue Einsicht geben. Sie werden oft bange werden und oft sich freuen über die sittliche Welt, die ohne ihr Zuthun um die Kinder geworden ist, sie werden erkennen, daß es in keines Menschen Macht liegt, einem andern Menschen das Gepräge des eigenen Wesens aufzudrücken, weil ein jeder ein eigenthümlicher Schöpfergedanke Gottes ist, aber sie werden die Pflicht fühlen, treulich die Kinder vor gefährlichen Einflüssen zu hüten. Und das wird sie namentlich auch dazu treiben, daß sie mit den Lehrern sich wegen der Freundschaft ihrer Kinder in Vernehmen setzen. Und wie wichtig ist es für die Lehrer, in diese Welt einen klaren Blick zu thun! Wie kurzsichtig wäre es zu meinen, daß die Schule nur mit der Familie sich in das Leben der Schüler theile! Wie überwiegend stark sind oft die Einflüsse der in der Schule angesponnenen Freundschaften auf die Schule im Vergleich mit den Einflüssen der Schule selbst! Könnten die Lehrer in alle die Wege ihrer Schüler hineinschauen, in denen sie gehen, wenn die Schulstunden vorüber sind und Freund zum Freund sich findet: sie würden entdecken, daß viele Schularbeiten den nicht zum Verfasser haben, der sie vorzeigt, daß die Schüler zum großen Theil die Wörter nicht selbst aufgeschlagen, die Rechnungsaufgaben nicht selbst gelöst, ja selbst die mit Schwung vorgetragenen Aufsätze nicht selbst verfaßt haben. Sie würden wahrnehmen, daß tieferen sittlichen Einwirkungen der Schule unsittliche Complotte der Schüler entgegenstehen. Mancher Schüler, der in der Schule sich geltend zu machen wußte, würde in bedenklichem Lichte erscheinen und manches tiefere Gemüth, dem die Gewandtheit sich darzustellen abgeht, würde vor Verkennung bewahrt. Für manche Ermüdung in der Schule würde der Lehrer Erquickung finden, wenn er im Freundesverkehr vieler seiner Schüler den frischen Quell höheren Lebens rauschen hörte. So kann die Freundschaft Eltern und Lehrern als Schlüssel zu der Eigenthümlichkeit der Zög-

linge dienen und mittelbar für die ganze Erziehung Frucht schaffen. Wahre Freundschaft hat aber auch unmittelbaren Segen für die Zöglinge.

Schon sehr frühe ist die tiefere Natur zu wahrer Freundschaft fähig. Knaben knüpfen mit zwölf Jahren und noch früher Verbindungen mit andern Knaben, die, weit über das Spiel- und Lerninteresse emporragend, ein Interesse bekunden, das die Person an der Person hat und das ein tägliches, wo möglich stündliches Zusammensein zum Bedürfnis macht. Da werden die innersten Saiten der Seelen angeklungen, ist die Phantasie rege, so thut sich eine zukünftige Welt auf, in welcher natürlich die Freunde selbst als Hauptpersonen auftreten und zwar in edelster Handlung und schönstem Genuß. Mit dem reiferen Knabenalter fängt der künftige Beruf an bestimmter ins Bewußtsein zu treten, die Thatkraft regt sich und äußert sich, indem die Freunde gemeinsame Pläne machen und durchführen, die von der schönsten Wirkung für die sittliche und geistige Entwicklung sind: gemeinsam werden die Schwierigkeiten des Lernens überwunden, der Natur ihre Entzückungen abgewonnen, die Quellen poetischen Genusses aufgesucht. Die Blütezeit der Jugendfreundschaft aber ist das Jünglingsalter und zumal das beginnende. Das wunderbare Triebleben, die geheimnisvolle Werdelust dieser Zeit, eine Ideenfülle, der die Ausführung versagt ist, ein Kraftgefühl, dem der Raum zu eng wird, Verschlossenheit gegen die große Welt und doch das Verlangen, die große Welt zu umfassen, — das alles ist ja ganz dazu angethan, die Freundschaft hervorzurufen, in welcher der Jüngling an der Brust des Einzigen den Geist durch alle Räume fliegen läßt. Grade jetzt aber ist auch die Freundschaft in der größesten Gefahr auszuarten, zunächst in der Weise, wie sie sich dem Freunde gegenüber verhält, dann aber auch in der Weise, wie sie das Leben auffaßt. Wie leicht geschieht es, daß der Freund, weil seinem Alter noch die Geliebte versagt ist, dem Freunde gegenüber zum Liebhaber wird und ganz die Weise desselben annimmt, nicht allein in Hingabe und Treue, sondern auch in süßer Tändelei und bittrer Eifersucht. Einem so krankhaften Gefühl gegenüber muß dem Jüngling gezeigt werden, daß der gesunden Jugend Tändelei und Verliebtheit nicht ziemt und am wenigsten, wenn dadurch die berechtigtsten Liebeserweisungen gehindert werden, daß Eltern und Geschwister, Lehrer und Mitschüler und noch andere auch ein Recht an seine Liebe haben, und daß es Unrecht ist, diese ganz in der egoistischen Neigung zu dem Freunde zu vergessen. In Bezug auf die Weltanschauung, die in dieser Zeit durch den Freundesverkehr gefördert zu werden pflegt, giebt es hauptsächlich zwei Irrwege, von denen der eine sich als Ueberspannung des Gefühls, der andre als frühreifes Eingreifenwollen in die öffentlichen Verhältnisse kennzeichnet. Besonders häufig schlägt die Freundschaft jenen ersten Weg ein in schwächlicher Sentimentalität, die sich nicht damit begnügt zu fühlen, wo des gesunden Menschen Gefühl erregt wird, sondern das Gefühl zum Zweck macht und zwar zu dem egoistischen des Gefühlsgenusses und nun die Höhen und Tiefen des göttlich-menschlichen Lebens auf- und absteigt, nur um an allen Puncten in schönen Gefühlen sich selbst bespiegeln zu können. Diese Sentimentalität der Freunde sucht dann gerne zum größten Nachtheil des Studirens in der Poesie ihre Nahrung, wie sie die Natur des Schöpfers, das Gedicht des Dichters und der eigene poetische Versuch bietet, wozu dann gewöhnlich ein gemeinsames Durchempfinden und Durchleben der ersten Regungen der Liebe zum andern Geschlecht sich gesellt. Göthe sagt:

> „Auf das empfindsame Volk hab ich nie was gehalten; es werden,
> Zeigt sich Gelegenheit, nur schlechte Gesellen daraus,"

und hat an einem andern Orte den Rath gegeben:

> Jüngling, merke dir in Zeiten, wo sich Geist und Sinn erhöht,
> Daß die Muse zu begleiten, doch zu leiten nicht versteht.

Jedenfalls ist dem Jüngling, wenn seine Freundschaft auf den Irrweg der Sentimentalität geräth, ein kräftiges: Jüngling, ich sage dir, stehe auf! zuzurufen und zu

zeigen, daß der poetische Genuß eben nur Genuß sein soll, der durch tüchtige Arbeit und Rüstung für den künftigen Beruf verdient werden muß. — Wird dagegen der entgegengesetzte Irrweg eingeschlagen, daß die Freunde schon jetzt umgestaltend ins Leben eintreten wollen, wie das besonders in aufgeregten Zeiten geschieht, haben die Ideen von Freiheit und Vaterland zu verfrühten Entschlüssen getrieben, die Uebelstände abzustellen und glücklichere Zustände herbeizuführen, dann gilt es gleichfalls, die Jünglinge auf den nüchternen Boden des Lernens mit einem energischen: Hic Rhodus, hic salta! hinzuweisen, und, wo solche Frühreife gerne im Gewand des religiösen Zweifels oder Unglaubens auftritt, zu zeigen, daß keine Weltverbesserung anders anheben kann als mit der Heiligung des eigenen Wesens, und daß diese unmöglich sei ohne die Demuth und Stille des Christenglaubens. In den meisten Fällen wird es aber dem Zuspruch der Eltern und Lehrer gelingen, die Jugend von Irrwegen zurückzuführen. Und selbst dann, wenn ihnen das nicht völlig gelungen zu sein scheint, dürfen sie, wo überhaupt wahre Freundschaft gewesen ist, der Zuversicht leben, es werde eine gute Frucht daraus ersprießen. Denn das idealste Leben der Jugend verknüpft sich doch immer mit der Freundschaft. Sie bringt das Familienleben in heilsame Verbindung mit der Außenwelt, sie vertieft den Naturgenuß, sie fördert das wissenschaftliche Streben, sie treibt an, für den künftigen Beruf sich zu rüsten, und so sehr die Jugend vor politischen Schwindeleien zu warnen ist, so müßen sich alle, die selbst an Freiheit und Vaterland ein tieferes Interesse haben, darüber freuen, wenn in dem Freundesverkehr der Jünglinge die Gesinnungen gepflegt werden, welche einst das Vaterland gegen außen zu schützen und im Innern in der realen Freiheit zu fördern geeignet sind; nur kleine, knechtische Menschen können bei dem heißen Triebleben einer freiheitsbegeisterten Jugend nur bange werden. „Den Schlechten ward es graulich, wir hielten gar zu treu."

Was gesagt worden ist, scheint hauptsächlich von der Freundschaft der Knaben und Jünglinge hergenommen zu sein. In der That wird bei der männlichen Jugend im allgemeinen das eine Moment: die Gemeinsamkeit des Interesses für die Weiterförderung der Menschheit mehr hervortreten, bei der weiblichen das andere: die Mittheilung des persönlichen Lebens, und wenn die Freundinnen darüber hinausgehen, dann wird es naturgemäß weniger Staat und Kirche, Kunst und Wissenschaften sein, was sie bewegt, als das eigenthümliche Gebiet des Weibes: das Haus und die Familie. Doch soll nicht vergessen werden, daß Gott dann und wann gerade in Jungfrauenseelen die Liebe zum Vaterland und allem hohen, was mit ihm steht und fällt, zur lodernden Flamme werden läßt und daß darum auch der Freundschaft junger Mädchen die Glut für die großen Interessen der Nation und Menschheit nicht fremd ist.

Zwischen jugendlichen Angehörigen beider Geschlechter sind wahre Freundschaften nicht unmöglich, aber nur in sehr seltenen Fällen wird es geschehen, daß sich nicht etwas geschlechtliches in die Neigung mit einmischt. Denn es wird kaum anders geschehen können, als daß jede Annäherung zwischen jugendlichen Personen beiderlei Geschlechts, die zu einem Bestimmten in der Liebe noch nicht gekommen sind, die Frage hervorruft, ob dies Bestimmte jetzt nicht werden solle.

Der Werth der Jugendfreundschaft scheint durch die Betrachtung sich zu vermindern, daß sie häufig von kurzer Dauer ist. Es ist nicht zu leugnen, daß, weil die dauernde Lebensanschauung und Gesinnung erst dem Manne als reife Frucht der gesammten Entwicklung des jugendlichen Alters zufällt und meistens nur in der Hitze herber Lebenserfahrungen reifen kann, der Mann sich oft mit den schwärmerischsten Freunden seiner Jugend auf ganz verschiedenen Bahnen sieht. Und namentlich wenn die Jugendfreundschaft ohne Bekehrung zu Christus verlaufen war, muß eine Scheidung eintreten, sobald der eine auf diesem Grunde sich gründet, der andere zurückbleibt. Aber dem Zurückbleibenden kann die Freundschaft zu dem, welcher Christum erkannt hat, noch einst die Handhabe werden, bei welcher die Gnade ihn ergreift. Und der zur Erkenntnis Gekommene kann, wenn es einst wirkliche Freundschaft gewesen ist, nicht auf sie als ein

Werthloses zurückblicken, sondern wie er überhaupt in der Idealität seines Jugendlebens den Zug des Vaters zum Sohne erblicken muß, so auch in der Freundschaft, in welcher das ideale Leben eine reiche Quelle hatte. Die wechselseitige persönliche Werthschätzung aber kann beide dazu treiben, sich nicht aufzugeben, sondern in Liebe zu ringen, bis sie sich aufs neue in dem gefunden haben, in welchem der Mensch erst zu seinem wahren Werthe kommt. Darum muß sich der, welcher für die Erziehung der Jugend Interesse hat, immer freuen, wenn er irgendwo Jugendfreundschaft in frischer Blüte stehen sieht. Man sagt, sie gedeihe heute nicht mehr wie vor Zeiten. Und es mag wahr sein, daß der oberflächliche, prosaische, industrielle, materielle Geist unsrer Tage eine sehr ungünstige Luft ist für das tiefe, warme, poetische, idealische Leben der Jugendfreundschaft. Doch ist gewiß nicht bloß Verlust auf der Seite unsers Zeitalters. Haben die Jugendfreundschaften abgenommen, die ihre Nahrung besonders aus dem Reiche der Poesie zogen und etwa die Gefühle des Göttinger Hainbunds in sich wieder zu erwecken suchten, so haben wir dafür eine hoffnungsreiche Saat für die Zukunft unsres Volkes in den Jugendfreundschaften gewonnen, die auf Gymnasien, Seminarien, Hochschulen und in Gesellen- und Jünglingsvereinen, um mit dem berühmten Zinzendorf'schen Bundeslied zu reden, „auf Jesu Marter" geschlossen worden sind. **Wilhelm Baur.**

Friedrich der Große. Abgesehen von der indirecten Bedeutung für Erziehung und Bildung der deutschen Nation, die Friedrich der Große schon bloß durch seine Heldenthaten und den Geist seiner Regierung gewann, ist er wichtig geworden theils als Beherrscher eines Landes, in dessen Schulwesen er energisch eingriff, theils durch seine ausgebildeten und bestimmten Ansichten über die verschiedensten Gegenstände der Erziehung und des Unterrichts. In ersterer Hinsicht ist es namentlich das Volksschulwesen, das von Friedrichs Einwirkung bis auf den heutigen Tag die Spuren trägt. Muß man auch Friedrich Wilhelm I. mit Heppe (III, 8) als den eigentlichen Vater des Volksschulwesens der preußischen Monarchie bezeichnen, so war es doch Friedrich II., der theils durch Energie und Eifer den Einrichtungen seines Vaters Leben einhauchte, theils dieselben durch so wesentliche Züge vervollständigte, daß man ihn für mindestens gleich wichtig erachten muß. Hiezu kommt noch, daß auf Friedrich den Großen namentlich die Auffassung der Volksschule als einer Staatsanstalt zurückzuführen ist, während dieselbe in ihrem Entstehen rein kirchlicher Natur war (vgl. hierüber d. Art. „Errichtung und Erhaltung der Schulen"). Und diese Auffassung ist es, von der in den meisten Ländern der Erde spätere Nachahmungen des preußischen Volksschulwesens als von einer selbstverständlichen auszugehen pflegten. Wie eine so gewaltige principielle Umgestaltung nicht nur möglich war, sondern auch fast unmerklich vor sich gehen konnte, ist leicht einzusehen, wenn man die eigenthümliche Doppelstellung evangelischer Fürsten, wie die Reformation sie geschaffen hatte, ins Auge faßt. Offenbar war es das Ideal des christlichen Staates, welches die Protestanten dabei beruhigte, daß die oberste kirchliche Gewalt dem Landesherrn zufiel. Die beiden Stellungen sollten sich durchdringen und in Wahrheit nur eine sein. Allein wie weit blieb die Wirklichkeit hinter diesem Ideale zurück! Die Maximen und Principien des Staatslebens und der Fürstenpolitik blieben wesentlich die alten und so konnte aus der Verschmelzung dieser Gebiete mit dem kirchlichen nur vorübergehend Gutes entstehen. In der Regel und der Gesammtwirkung nach konnte sie nur eine unheilvolle sein und wird es zum mindesten so lange bleiben, als die Staaten nicht auf Umfassung verschieden denkender und glaubender Einwohner verzichten können, so lange überhaupt ihre Substanz die Welt und der Glaube ihrer Angehörigen ein Accidens bleibt, mit andern Worten: so lange nicht der Glaube selbst das staatenbildende Princip ist. Einerlei daher, in welchem Geist und Sinn Friedrich der Große den Staatsbegriff wieder abstracter und seiner wirklichen Erscheinung gemäß faßte: im ganzen konnte die Herstellung der Klarheit und Wahrheit durch Trennung beider Gebiete nur ein Fortschritt für den Staat und ein Segen für die Kirche sein. Das Unglückliche lag hier wie allenthalben in der Inconsequenz.

Friedrich, der so deutlich sich dahin aussprach (vgl. die gesammelten Stellen bei Preuß III, 211 ff.), daß der König kein Priester sein solle, vermochte es dennoch nicht, der Kirche eine eigene und freie Verfassung zu geben und begieng, indem er die Volksschule als Staatsanstalt behandelte (was seinem Vater, der den abstracten Staatsbegriff noch nicht hatte, eher zustand), im Grunde eine eclatantere Gebietsverletzung als bei der Eroberung Schlesiens. Und auf der widerspruchslosen Einräumung dieser Besitznahme beruht im Grunde das gegenwärtige Rechtsverhältnis. Man darf sich in dieser Auffassung nicht dadurch irre machen lassen, daß Friedrich der Volksschule ihren religiösen Charakter ließ und weit davon entfernt war, Aufklärung in derselben heimisch machen zu wollen. Hätte er sie nach bischöflichen Principien behandelt, gerade dann wäre es natürlich gewesen, daß er versucht hätte, den Ideen, die er selbst als wahr erkannt hatte, auch auf diesem Boden Eingang zu verschaffen. Allein er fragte nicht: „Was ist wahr?" sondern: „Wobei befindet das Volk sich wohl?" d. h. er wandte politische Grundsätze auf die Behandlung der Volksschule an, und diesem Element der Consequenz ist es wiederum zu danken, daß die Volksschule den äußeren Uebertritt in die Staatsgewalt innerlich so unangetastet bestand. — Die Hauptpuncte, in welchen die Regierung Friedrichs des Großen das Volsschulwesen weiter bildete, sind die Errichtung einer leitenden Behörde für dasselbe und die Erlassung des ersten allgemeinen Landschulreglements. — Friedrich Wilhelm I. hatte bereits in dem Edict von 1716 neben einigen Bestimmungen über Schulbesuch und Lehrstoff für die Ausbildung von Lehrern durch die Vermittlung oder directe Thätigkeit der Pröpste Vorsorge getroffen. Eine Reihe von Verordnungen der folgenden Jahre regelte die Erhaltung der Schulen, die Erwerbsquellen der Lehrer, die Präsentation und Einsetzung derselben u. dgl. m. Die großartig angelegten Waisenhäuser zu Berlin und Potsdam und eine Schenkung von 150,000 Thlr. für die Schulen der Salzburger Vertriebenen bewiesen, was die sparsamste Regierung Europa's für das Schulwesen zu thun im Stande war. Das Jahr 1735 brachte in der Lastadie'schen Stiftung zu Stettin das erste Schullehrerseminar der Monarchie. Im folgenden Jahre erschien für das eigentliche Preußen schon ein Generalschulplan, welcher namentlich die Errichtung und Erhaltung der Schulen mit speciellen Bestimmungen regelte. Im Frühling des Jahres 1738 erschien eine ergänzende Verordnung zu demselben und im Herbst desselben Jahres ein Reglement für die deutschen Privatschulen der Stadt Berlin (Heppe III, S. 20 ff.). So war auf allen Seiten theils vorgearbeitet, theils der Grund gelegt, als Friedrich der Große seine Regierung antrat. Er begann daher mit einer Bestätigung aller in Schulsachen ergangenen Befehle und Reglements durch das Edict vom 13. Oct. 1840. Die Bestrebungen der nächsten Jahre waren hauptsächlich der Durchführung des preußischen Schulplanes gewidmet, wobei Friedrich ein strenges Verfahren gegen die säumigen Adeligen einschlug. Während der Kriegsjahre sodann geschah begreiflicherweise wenig für die Schulen. Allein schon sieben Tage vor dem Abschlusse des Hubertsburger Friedens erließ der König eine Ordre (Heppe III, S. 31 f.), des Inhalts: „daß bei der bald und mit nächstem herzustellenden öffentlichen Ruhe er sein Augenmerk mit darauf gerichtet habe, daß die vorhin und bisher so gar schlecht bestellten Schulen auf dem Lande nach aller Möglichkeit verbessert und solche mit nicht so gar unerfahrenen Leuten weiter besetzt werden müßten. Er sei gesonnen, hiermit zuvörderst den Anfang in den Amtsdörfern der gesammten Kurmark zu machen und wolle, daß zu Schulmeistern darin keine andern als diejenigen genommen würden, welche der K. R. Hecker dazu vorgeschlagen oder wenigstens examinirt und genugsam tüchtig befunden habe, mithin die Beamten mit Bestallung der Dorfschulmeister sich nicht mehr abgeben, sondern diese von der Kammer geschehen sollte." Der hiedurch an die Spitze des Volksschulwesens der Kurmark gestellte königl. Rath Hecker (s. d. Art.) war kein anderer als der bekannte Begründer der Berliner Realschule. Schon seit 1748 hatte derselbe in seiner Schule zugleich ein Seminar eingerichtet, in welchem 3—4 junge Leute zunächst für die zur

Dreifaltigkeitskirche gehörigen Schulen ausgebildet wurden (Heppe I, 61). Dies Seminar wurde bereits durch die Rescripte vom 8. Apr. 1750 und vom 25. Septbr. 1752, sowie durch die Circularverordnung vom 1. Oct. 1753 zum Mittelpunct des Volksschulwesens erhoben (Heppe III, S. 31), indem verfügt wurde, daß alle zur Erledigung kommenden königl. Küster- und Schullehrerstellen möglichst mit den Zöglingen desselben besetzt werden sollten. Auch erhielt das Seminar zur Unterhaltung von 12 Seminaristen eine jährliche Unterstützung von 600 Thlr., eine Bewilligung, die um so höher anzuschlagen ist, als es sonst nicht gerade Geldbewilligungen sind, wodurch Friedrich der Große die Schulen zu heben suchte. Kaum hatte der König die Besetzung der Lehrerstellen von der Regierung abhängig gemacht und an ein von einem königl. Rathe vorzunehmendes Examen geknüpft, als er auch schon, wenige Monate nach dem Friedensschlusse, an die Aufstellung einer alle Theile der Monarchie umfassenden Schulordnung gieng. Während des Sommers 1763 wurde das Generallandschulreglement durch Hecker ausgearbeitet, vom Oberconsistorium begutachtet und endlich am 12. August — das Datum, welches es trägt — von dem Minister von Dankelmann dem Könige eingesandt. Derselbe unterzeichnete es den 23. Sept. und den 2. Oct. wurde es durch Circularrescript an die Regierungen und Consistorien befördert. (Vielfach abgedruckt; u. a. Rönne I, S. 64 ff.). Im folgenden Jahre wurde unter dem 1. März ein Circular publicirt, welches jährliche Schulvisitationen anordnete und bestimmte Fragen für dieselben vorschrieb (Heppe III, S. 35 ff.). Dieses Bestreben, über den Stand der Schulen beständig unterrichtet zu bleiben, das sich auch noch in der Aufstellung des Schul-Katalogus von 1771, eines Formulars für jährliche Berichte über die Schulen, ausspricht, war mit dem größten Eifer für die Durchführung der einmal erlassenen Verordnungen verbunden. Daß gerade hierin die größten Schwierigkeiten lagen, ist in dem Art. „Errichtung und Erhaltung der Schulen" gezeigt worden. Merkwürdiger Weise fand die Tendenz Friedrichs des Großen, das Schulwesen zur Sache des Staats zu machen, ihren Abschluß erst unter der in so mannigfacher Beziehung entgegengesetzten Regierung seines Nachfolgers, theils durch die 1787 erfolgte, noch vom Minister Zedlitz (Trendelenb. S. 28 f.) herrührende Errichtung einer eigenen Centralbehörde, theils durch den Ausspruch des schon unter Friedrich dem Großen bearbeiteten, aber erst 1794 publicirten Allg. Landrechtes, welches Schulen und Universitäten für Staatsanstalten erklärt (Rönne I, S. 75).

Dieser entscheidenden Bedeutung Friedrichs für die Organisation des Schulwesens gegenüber war seine directe Wirkung auf Geist und Inhalt der Lehrthätigkeit, was die Volksschulen betrifft, nur eine geringe. Jedoch zog auch die Volksschule aus Friedrichs und seiner Minister Principien für ihre innere Entwicklung den größten Vortheil durch die ihr vergönnte Freiheit der Entwicklung und die achtungsvolle Förderung privater Bestrebungen. Es ist daher kein Zufall, daß es der Staat Friedrichs des Großen war, in welchem die Musterschule des Domherrn von Rochow zu Reckan (s. d. Art.) erblühte und weithin durch ihr Beispiel leuchtete, in welchem zu Nachterstädt der Pfarrer Herbing eine Dorfschule errichtete, aus der ein einflußreiches Volkslehrerinstitut hervorgieng, in dem endlich der Abt von Felbiger (s. d. Art.) durch die Reformation der katholischen Schulen Schlesiens zur Erneuerung des gesammten katholischen Volksschulwesens den Grund legte. Mit diesen und zahlreichen andern Männern setzte sich der eben so edle als unermüdliche v. Zedlitz in Verbindung (Trendelenb. S. 23. Heppe I, 71 u. a.), der die für einen Minister so wichtige und doch so seltene Kunst verstand, zu fördern, ohne zu gängeln, und die wahren Lebenselemente, welche stets in der freien Thätigkeit liegen, zur Geltung gelangen zu lassen. Und hierin handelte er ganz im Geiste Friedrichs, der selbst auf dem Gebiete des höheren Unterrichtes, wo er doch ganz bestimmte und von dem Bestehenden vielfach abweichende Ideale verfolgte, sich drückender und herabwürdigender Maßregeln enthielt, während er das Schulwesen für die unteren und mittleren Stände ganz den im Volke natürlich vorhandenen Richtungen und Strömungen überließ. Aus diesen Strömungen entstand denn auch unter seiner Regierung das

Realschulwesen (vgl. d. Art. Realschule), das trotz der großartigen Anlage der Hecker'schen Anstalt, trotz der allgemeinen Gunst, die es allenthalben beim Publicum genoß, damals doch noch nicht bestimmt war, neben den Gymnasien einen eigenthümlichen Weg zur höheren Bildung aufzustellen, sondern lediglich dem Leben und seinen Bedürfnissen in möglichst directer Weise zu dienen. — Es waren die Gymnasien, die Ritterakademien und die Universitäten, in deren Sphäre Friedrich der Große am meisten eigene Gedanken durchzuführen suchte und von den ersteren im Grunde wieder nur die größeren und berühmteren Anstalten: mit einem Worte die Bildungsstätten des Adels und der höheren Beamtenwelt. Auch die häusliche Erziehung und zwar sowohl des weiblichen als des männlichen Geschlechtes in diesen Ständen beschäftigte ihn, namentlich in der zweiten Hälfte seiner Regierung, sehr lebhaft. Von den Gymnasien vermuthet Preuß (III, S. 118), daß der König sie wohl nicht recht gekannt habe, allein dies geht aus der von ihm erwähnten Stelle der lettre sur l'éducation nicht hervor. Der König nennt einige der größten Gymnasien und bemerkt, daß sie tüchtige Lehrer besitzen und daß der einzige Vorwurf, den man ihnen machen könne, zu einseitige Uebung des Gedächtnisses auf Kosten des Selbstdenkens sei. Man kann nicht annehmen, daß Friedrich auch bei größerer Detailkenntnis und Autopsie, die ihm freilich fehlte, dies Urtheil würde geändert haben*). Denn Weckung des Nachdenkens und der Selbstthätigkeit war so recht eigentlich sein pädagogisches Princip. Er faßte dasselbe schroff und scheute sich nicht hinsichtlich des Stoffes auf manchen Gebieten geradezu Oberflächlichkeit zu fordern, damit nur der Ueberblick, das Urtheil, die Herrschaft des Subjectes über das Object erhalten werde. Und Friedrich vertraute der Erziehung viel, er muthete ihr viel zu. Ihm lag der Gedanke fern, daß man, indem man dem Geist positive Nahrung giebt, die Entwicklung der Selbstthätigkeit großentheils der Natur überlassen dürfe. Friedrich wollte, daß seine Unterthanen räsonniren sollten und er verlangte, daß man es sie lehre; wo möglich bis zum geringsten Bürger und Bauern herab, auf jeden Fall aber in den höheren Ständen. Bei alledem war er nichts weniger als pädagogischer Formalist. Unsre heutigen Formalisten ordnen den Inhalt der classischen Schriftsteller an directem Werth der Geistesarbeit des genauen grammatischen Verständnisses unter. Um das letztere ist es Friedrich wenig zu thun. Er empfiehlt einen möglichst ausgedehnten Gebrauch von Uebersetzungen**) neben den Originalen, damit nur vor allen Dingen ein schneller und klarer Einblick in den Inhalt gewonnen werde. Cicero, Tacitus und ganz besonders Quintilian sind ihm Lehrbücher der Philosophie, der Moral, der Geschichte, der Staatskunst, der Rhetorik. Nach dem schnellen und in der Hauptsache klaren Aufnehmen des Inhalts folgt die Besprechung und Verarbeitung des Stoffes; dann lernen die Schüler „räsonniren". Am consequentesten hat Friedrich dies System wohl ausgebildet in seiner Instruction für

*) Wir setzen aus der schon Band I, S. 294 citirten Cabinetsordre vom 5. Septbr. 1779 noch einiges bei: „Latein müssen die jungen Leute absolut lernen, davon gehe ich nicht ab, es muß nur darauf reflectirt werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es jungen Leuten am besten beizubringen; wenn sie auch Kaufleute werden und sich was anderem widmen, wie es auf das Genie immer ankommt, so ist ihnen das doch allezeit nützlich und kommt schon eine Zeit, wo sie es nützlich anwenden können." Die Religion will er so gelehrt wissen, daß die Leute nicht stehlen und morden, fügt aber hinzu: „Diebereien werden indes nicht aufhören, das liegt in der menschlichen Natur; denn natürlicher Weise ist alles Volk diebisch, auch andere Leute und solche, die bei den Kassen sind und sonst Gelegenheit dazu haben." D. Red.

**) Ueber die Art, wie Friedrich der Große sich selbst an französischen Uebersetzungen der Classiker gebildet hatte, den Werth, den er auf ihren pädagogischen Gebrauch legte, und den Einfluß, den er auf das Entstehen guter deutscher Uebersetzungen übte, vgl. Bonnells Abhandlung in dem Progr. des Friedrich-Werder'schen Gymn. Berl. 1855: „Friedrichs des Großen Verhältnis zu Garve und dessen Uebersetzung der Schrift Cicero's von den Pflichten nebst einer Betrachtung über das Verhalten der Schule gegen die Uebersetzungen der alten Classiker."

die Direction der Berliner Ritterakademie (Werke IX, S. 77 ff.). Für mehrere Fächer wird in derselben ausdrücklich angeordnet, daß nach jeder Lehrstunde eine halbe Stunde auf solche Denkübungen zu verwenden sei. Nach der Geschichtstunde soll der Lehrer den Schülern moralische, politische oder philosophische Bemerkungen entlocken: „ce qui sera plus utile pour eux que tout ce qu'ils auront appris.“ Z. B. über den Aberglauben der Völker: „Croyez vous que Curtius, en sautant dans cet abime qui s'était formé à Rome, le fit fermer?“ Daraus, daß so etwas in unsern Tagen nicht vorkommt, soll der Schüler sehen, daß es eine Fabel ist. Bei Erwähnung des Decius soll über Vaterlandsliebe, bei Cäsar über die Unterdrückung der Freiheit gesprochen werden. „Est-il question des croisades, elles fournissent un beau sujet pour déclamer contre la superstition. Leur raconte-t-on le massacre de la Saint-Barthélemy, on leur inspire de l'horreur pour le fanatisme.“ — In ähnlicher Weise wird bei der Philosophie verfahren, die Friedrich übrigens nur geschichtlich will vorgetragen haben. Er will nicht, daß den Schülern irgend ein bestimmtes System als das allein richtige eingeprägt werde, obwohl Locke, bei dem der geschichtliche Ueberblick zu endigen hat, vorzüglich eingehend behandelt werden soll, da er allein an der Hand der Erfahrung bleibe und die der menschlichen Vernunft unzugänglichen Abgründe vermelde. Die Disputationen, welche jeder Lehrstunde folgen, sollen unvorbereitet sein, damit die Schüler aufmerken, damit sie an das zu sagende voraus denken und endlich „pour les accoutumer à parler promptement sur toutes les sortes de matières.“ Man sieht, es ist ein französischer Gedankenkreis, in dem sich Friedrich hier bewegt, und wir dürfen hinzusetzen, der Gedankenkreis der Höfe und der Großen dieser Welt. Dem Jahrhundert gebührt auch sein Theil. Was jedoch Friedrich eigenthümlich angehört, der große Werth, den er auf Selbstthätigkeit und scharfes Denken legt, verräth ebensowohl den genialen Herrscher als sein Eifer für die Erziehung überhaupt den ächten Landesvater. Am meisten Anstoß könnte man an den Moralprincipien seines dem jungen Adel gewidmeten Dialoges nehmen. Derselbe enthält neben trefflichen Stellen auch sehr Bedenkliches; allein man muß auch hier ins Auge fassen, für welche Kreise er bestimmt war. Der Grundsatz des Catonischen „macte puer“ (IX, S. 108 u. f.) war wohl wenigstens kein Anachronismus und das Duell behandelt Friedrich mit Einsicht und Mäßigung, wenn auch nicht mit moralischer Strenge. Friedrich eigenthümlich und mit seinen Grundsätzen in Betreff der intellectuellen Bildung vollkommen harmonirend ist auch der ausdrückliche Befehl, daß die Gouverneure der Ritterakademie ihren Zöglingen lustige Streiche und Eulenspiegeleien nachsehen und nur Schlechtigkeit und vor allen Dingen Trägheit (paresse) strafen sollen. Dies Streben, Gewissenhaftigkeit und rastlose Thätigkeit zu erregen, wo nöthig zu erzwingen, theilte Friedrich ja überhaupt mit seinem in anderer Beziehung so unähnlichen Vater. Es ist zu einem der Grundsteine geworden, auf denen diese mächtigen Baumeister das Gebäude des preußischen Staates errichteten. Daher darf man sich nicht darüber wundern, daß Friedrich der Große auch von den Lehrern erhöhte Thätigkeit forderte. „Die Lehrer“ heißt es in dem Schreiben an den Minister v. Zedlitz (Brunn, Meierotto S. 185), „müßen sich auch mehr Mühe geben mit dem Unterricht der jungen Leute, und darauf mehr Fleiß wenden, und mit wahrem Attachement der Sache sich widmen, dafür werden sie bezahlt, und wenn sie das nicht gebührend thun und nicht ordentlich in den Sachen sind und die jungen Leute negligiren, muß man ihnen auf die Finger klopfen, daß sie besser attent werden.“ — So war ihm denn natürlich auch die Trägheit der Studenten und vieler Professoren auf den Universitäten, wie aus dem Brief über die Erziehung hervorgeht, ein Greuel; allein hier fand Friedrich für seine liberale Art der Einwirkung einen gar zu zähen Stoff. Es gelang ihm ebensowenig einen andern Ton des Studirens in Aufnahme zu bringen, als etwa das Leibnitz'sche System durch Locke zu verdrängen. Was er großes für die Universitäten that, ist alles in dem einzigen Worte

enthalten: Schutz der Lehrfreiheit. Dieser Schutz wirkte bei allen Misgriffen im einzelnen (über Bahrdt vgl. Trendelenb. S. 11) belebend auf alle Facultäten. Es regte sich ein kühnerer, freierer Geist und mit ihm neue Schöpfungen, die zum Theil erst unter den folgenden Regierungen zur Reife kamen. — Quellen: Oeuvres de Frédéric le Grand, Berlin 1848; bes. Bd. IX, worin: Instruction au major Borcke (betr. d. Erzieh. des Thronfolgers); Instr. pour la direction de l'académie des nobles à Berlin; Lettre sur l'éducation; Dialogue de morale à l'usage de la jeune noblesse. — Preuß, Friedrich der Große. Berlin 1832—1834, 4 Bde., zu jedem ein Urkundenbuch. — Preuß, Friedrich der Große als Schriftsteller, Berlin 1837, nebst Ergänzungsheft 1838. — Brunn, Lebensbeschr. Meierotto's. Berlin 1802. — Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens, Gotha 1858 u. f. — Fast ganz gehört hieher: Trendelenburg, Friedrich der Große und sein Staatsminister Freiherr von Zedlitz. Eine Skizze aus dem preußischen Unterrichtswesen. Vortr. geh. am 27. Jan. 1859 in d. Ak. d. Wissensch. Berlin, Bethge, 1859. **A. Lange.**

Friedland, s. Trotzendorf.

Fröbel, Friedrich (geb. den 21. April 1782 in Ober-Weißbach im Fürstenthum Rudolstadt, gest. den 21. Juni 1852 in Liebenstein) gehört zu denjenigen Männern in der Geschichte der Pädagogik, deren Bild noch etwas schwankendes hat. Selten sind wohl über einen und denselben Mann und seine Leistungen so völlig entgegengesetzte Urtheile gefällt worden, als über Fröbel. Er hat enthusiastische Freunde und Bewunderer gefunden, aber nicht minder auch solche, die seine Bestrebungen aufs heftigste verunglimpften oder sie wenigstens geringschätzten. Es gab Pädagogen und giebt immer noch solche, die in ihm einen pädagogischen Genius sehen und ihn zu den größten Wohlthätern des Menschengeschlechts rechnen;*) andere dagegen haben ihn für einen Narren und Phantasten erklärt. Das Härteste, was ihn in dieser Hinsicht getroffen hat, ist wohl das Verbot seiner Kindergärten in dem preußischen Staate durch den Cultusminister von Raumer.**) Man wird nicht leugnen können, daß Fröbel selbst durch seine Schriften die Veranlassung zu manchen Misverständnissen und zu mancher Misachtung seiner Tendenzen gegeben hat und daß das Urtheil über ihn wesentlich anders lauten muß, wenn man es bloß aus dem Studium seiner hinterlassenen Schriften geschöpft oder wenn man ihn auch selbst in seiner Persönlichkeit und unmittelbaren Wirksamkeit beobachtet hat. Der Unterzeichnete hat mehrere Wochen mit Fröbel zusammengelebt und hat durch Beobachtung seines Wesens und Wirkens ein so lebendiges Interesse für ihn gewonnen, wie solches aus keiner seiner Schriften zu erlangen gewesen wäre. Man fühlt es allerdings auch seinen Schriften ab, daß der Mann von einer großen Idee durchdrungen ist und für sie lebt und webt; auch stellt er diese Idee in den verschiedenartigsten Worten und Wendungen dar; aber es fehlt seiner Darstellung an fester Bestimmtheit und fortschreitender Entwicklung. Vernunft und Gefühl arbeiteten mächtig in dem Manne, aber es fehlte ihm in einem hohen Maße der unterscheidende Verstand, der die Bestimmungen aus einander hält und der centralen Einheit der Idee erst eine Peripherie giebt. Man kann sich daher beim Lesen seiner Schriften oft des Gefühls nicht erwehren, als komme er nicht von der Stelle, und wieder als schieße er häufig über das Ziel hinaus und müße in der praktischen Anwendung seiner Gedanken fehl greifen. Diese Mängel seiner schriftlichen Darstellung vergaß man aber, wenn man mit ihm persönlich zusammentraf, wohlwollend und thätig auf ihn eingieng und durch Fragen, Einwendungen und Zweifel ihn nöthigte, aus sich herauszugehen und sich dem

*) Vgl. Friedrich Fröbel; ein Wort der Erinnerung von Heinrich Hoffmann. Hamburg 1852.

**) Min. Rescr. v. 7. Aug. 1851. „Wie aus der Brochüre: Hochschulen für Mädchen und Kindergärten &c. von Karl Fröbel erhellt, bilden die Kindergärten einen Theil des Fröbel'schen socialistischen Systems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist. Schulen &c., welche nach Fröbel'schen oder ähnlichen Grundsätzen errichtet werden sollen, können daher nicht geduldet werden.“ (Rönne, Das Unterrichtswesen des pr. Staats I. S. 866).

Bewußtsein des anderen zu accommodiren. Der Unterzeichnete hatte bis zum Jahre 1841, wo er zufällig nach dem lieblichen Blankenburg im Thüringer Walde kam, noch nichts von Fröbel und seinen Bestrebungen gehört, denn seine Schriften hatten aus den oben angeführten Gründen wenig Verbreitung und Anerkennung gefunden. Fröbel lebte damals gerade in Blankenburg und hatte dort seinen ersten Kindergarten etablirt. Es gehörte zu seinen Eigenthümlichkeiten, jedem, der ihm begegnete und nur irgend ein Interesse für seine Gedanken zeigte, sein Herz und seinen Geist gewissermaßen auszuschütten; ja er machte förmlich Jagd auf die Menschen, um seine Ideen gleichsam als Samenkörner in empfängliche Gemüther einzustreuen, und er gab sich oft allzu großen Hoffnungen auf die bleibenden Wirkungen seiner Gespräche hin. Kaum war ich daher mit einem Freunde in Blankenburg angekommen, so fand sich auch bald der lange, hagere und elastische Mann bei uns ein, legte ehe wirs uns recht versahen, einen großen Theil seiner Spielapparate auf unsere Schränke und fand sich unermüdet jeden Tag zu der Stunde, wo er uns zu Hause wußte, bei uns ein, um uns die Idee seiner Kindergärten zu entwickeln. Vieles in seinen Gedanken war mir damals nicht klar, manches schien mir sogar bedenklich oder unpraktisch, namentlich konnte ich die symbolische Anwendung, die er von dem Naturleben machte, um das Geistesleben zu ergründen, häufig nur als eine geistreiche Spielerei betrachten; aber das ganze Wesen und Streben des Mannes wurde uns sehr werth und ist es geblieben. Der lebendige Sinn für das Allgemeine und Ideale, der aus jedem seiner Worte hervorleuchtete, sein unendlicher Enthusiasmus für Menschenerziehung und Menschenglück, seine Bereitwilligkeit, für seine Ideen jedes Opfer zu bringen, die ewig sprudelnde Quelle von Gedanken und Worten, die aus seinem Enthusiasmus für das Ideale entsprang, machten Fröbel zu einer ungewöhnlichen Erscheinung, die jeden unbefangenen und wohlwollenden Beobachter fesseln, erfrischen und für das Gute begeistern konnte. Wenn man das Wesen des Deutschen als Idealismus bezeichnet, so war Fröbel durch und durch ein Deutscher und eine Erscheinung wie Fröbel würde auch kein anderes Volk der Erde hervorbringen können. Fröbel hatte selbst eine sehr hohe Idee von unserem deutschen Volke. Er nennt das deutsche Volk in einer seiner Schriften ein Stammvolk, ein Urvolk, ein frommes Volk, ein tief und allseitig denkendes Volk, ein Volk mit Bürgersinn, ein gründliches, ein genügsames, ein ächt christliches und wahrhaft geschichtliches Volk und er selbst bemühte sich, selbst ein Ausdruck dieses bewunderten Volkes zu sein und jeden, mit dem er in Berührung kam, mit dem Geiste dieses Volkes in lebendige Berührung zu bringen.

So viel über die persönliche Erscheinung Fröbels. Wichtiger für unseren Zweck ist es aber nach der eigenthümlichen Bestimmtheit der Idee zu fragen, die Fröbeln durchdrang und die er in die deutsche Erziehung einzuführen bestrebt war. Gewöhnlich identificirt man das Bestreben Fröbels mit der Einführung der von ihm benannten Kindergärten. Die Kindergärten sind aber nur eine sehr beschränkte Anwendung seiner allgemeinen Erziehungsidee. Fröbel kam erst etwa um das Jahr 1840 auf den Gedanken seiner Kindergärten, indem er in ihnen seine allgemeine Erziehungsidee auf das erste Kindesalter in Anwendung brachte. In seinen früheren Schriften und praktischen Unternehmungen ist von den Kindergärten noch kaum die Rede, sondern sein Bestreben ist noch ein ganz allgemeines und gieng dahin, das gesammte deutsche Erziehungswesen auf einer neuen Grundlage zu organisiren. Diese Grundlage bezeichnet er nach verschiedenen Seiten hin in den vielen Brochüren und Schriften, auch Journalartikeln, die etwa vom Jahre 1820 an von ihm veröffentlicht wurden und soll davon gleich näher die Rede sein. Andrerseits ist nicht zu leugnen, daß die Kindergärten Fröbels Namen zu erhalten vorzugsweise im Stande sind. Mit den Elementen der ersten kindlichen Erziehung war er gründlich bekannt, während ihm zur gründlichen Erkenntnis und Durchführung der weiter folgenden Bildung der späteren Lebensalter, wie sie z. B. auf den Gymnasien und den Universitäten gegeben werden soll, die nöthigen Kenntnisse und Erfahrungen fehlten; besonders war er mit dem classischen Alterthum und der historischen Entwick-

lung der Menschheit wenig bekannt. Seine eigene Jugenderziehung war eine mangelhafte. Bis zu seinem 10. Jahre besuchte er gar keine Schule und von dem 10. bis zum 14. Jahre eine Bürgerschule; in ein Gymnasium ist er gar nicht gekommen. Erst später, als ihm nach scheinbar planlosem Hin- und Herirren in den verschiedensten Berufsarten seine Bestimmung zum Lehrer aufgegangen war, studirte er methodisch die Naturwissenschaften in Göttingen und in Berlin (1810 und 1811), weil er das Entwicklungsgesetz des Naturlebens mit dem Entwicklungsgesetz des Geisteslebens für identisch hielt und der Ansicht war, daß ein Pädagog das Naturleben aufs gründlichste kennen müße. *)

Der Hauptbegriff, der sich durch alle Schriften Fröbels hindurchzieht, ist der Begriff des Lebens und seiner Organisation und Entwicklung: Die Kategorie des Lebens ist eben so sehr eine Kategorie der Natur, als des Geistes des Menschen; ja selbst die Gottheit kann man als Leben bezeichnen. Der Begriff des Lebens offenbart sich aber in der Natur am mannigfaltigsten oder wenigstens am anschaulichsten und daher kann selbst ein Mensch von niedrigerer Bildung am leichtesten aus der Beobachtung der Natur eine Vorstellung von der Idee des Lebens gewinnen. Die Formel, in welcher nun Fröbel am häufigsten den Begriff des Lebens faßt, ist die Einheit in der Mannigfaltigkeit von Einzelnheiten. Der lebendige Baum bildet ein Ganzes von vielen Theilen oder Einzelnheiten, die sich aufs bestimmteste von einander unterscheiden und so eine reiche Mannigfaltigkeit bilden, aber eben so sehr von einer inneren Einheit zusammen gehalten werden, die ihr Wesen in der Mannigfaltigkeit kund giebt, ohne sich darin zu verlieren. Die Einheit ist das Ursprüngliche des Lebens, der Quell- und Haltpunct des Ganzen, sie treibt die Mannigfaltigkeit von Einzelnheiten aus sich heraus und giebt sich in ihnen eine entsprechende Gestalt, wie umgekehrt jedes einzelne Glied des Organismus gleichsam ein Strahl ist, in dem man die innere Einheit der allgemeinen Lebenssonne erkennen kann. Was ein Ding entwickeln soll, das muß seinem Wesen nach in ihm liegen und soll ein Ding seine Einheit vollkommen entwickeln, so muß es eben alle seine Mannigfaltigkeit, die in ihm liegt, aus sich entwickeln. Je mannigfaltiger, je unbegrenzter in Zeit und Raum die Einzelnheiten sind, in welchen eine Einheit heraustritt, um so vollendeter und erschöpfender wird diese dargestellte Mannigfaltigkeit das Wesen der darstellenden Einheit aussprechen. Jeder einzelne Mensch, aber auch jedes einzelne Volk, ja zuletzt selbst die Menschheit ist eine solche innere Einheit, die sich eben so in räumlicher Organisation als in zeitlicher Entwicklung in entsprechender Mannigfaltigkeit herausstellen und darlegen soll. Die unsichtbare und über alle Mannigfaltigkeit und Einzelnheit übergreifende Einheit ist das Göttliche oder das von Gott Gesetzte und Bedingte in den Dingen und in den Personen. Die Einheit, die also z. B. jeder einzelne Mensch als das in einer unendlich reichhaltigen Mannigfaltigkeit von Existenzformen und Entwicklungsstufen räumlich und zeitlich realisiren soll, ist von Gott gegeben und bedingt, ist ein Punct in der unendlichen Offenbarung Gottes und greift in die Sphäre des göttlichen Wesens ein. Da es nun in der Erziehung darauf ankommt, die in dem Menschen liegende ewige Einheit zu einer sie vollkommen darstellenden Mannigfaltigkeit zu entwickeln, so hat alle Erziehung ihrem tiefsten Grunde nach einen religiösen Charakter; diejenigen also, welche Fröbeln die Religion absprechen, verstehen unter der Religion ohne Zweifel eine bestimmte Confession; vielmehr aber war Fröbel ein tief religiöser Mensch, wenn auch in seinem Gottesbegriff die Immanenz entschiedener hervortritt als die Transscendenz, und in seinem Erziehungssystem ist die Religion eben

*) Eine ausführliche Lebensbeschreibung Fröbels existirt noch nicht. Die wichtigsten Notizen zu einer solchen findet man in Diesterwegs Jahrbuch vom Jahre 1851, ferner in einer Schrift von Dr. Kühne: Fröbels Tod und Fortbestand seiner Lehre; endlich in einer Schrift von Wichard Lange: Zum Verständnisse Friedrich Fröbels. Hamburg 1850. Besonders bemerkenswerth in Fröbels Leben ist sein zweijähriger Aufenthalt bei Pestalozzi in Ifferten, wo seine pädagogischen Ideen zur Reife kamen.

so der Ausgangspunct als das Ziel. Unsere Erziehung, sagt Fröbel an einer Stelle, nimmt den inneren Menschen zuerst und ganz in Anspruch; sie gründet ihren gesammten Entwicklungs- und Ausbildungsgang auf dieses Innere (die Einheit), dieses Geistige des Menschen und dessen Gesetze. Diese Gesetze sind es einzig, nach welchen wir den Menschen erziehen, also nicht willkürliche, nicht gemachte, sondern nothwendige, ewige. — Wie wir nun unsere Erziehung und unseren Unterricht an das Geistige im Menschen, an das Wesen desselben und dessen Grundverhältnis zu Gott knüpfen und binden, so binden und knüpfen wir wieder jedes einzelnen Zöglings Erziehung an seine geistige Natur; so daß wir also eines jeden Wesen, Anlagen und Talenten und eines jeden Charakter, nach der reinen Quelle desselben, ihre Entwicklung und Ausbildung zu geben uns bemühen. Hiedurch sind wir überzeugt die Uebereinstimmung der allseitigen Ausbildung des Menschen mit den Forderungen der Außenwelt und des Lebens, mit denen der häuslichen und bürgerlichen, der menschlichen und göttlichen Verhältnisse zu erreichen, zu deren Aufsuchung der Mensch mit so unwiderstehlicher Gewalt hingetrieben wird. Darum folgen wir stufenweise der Entwicklung des Menschen von dem fast noch instinctartigen Triebe an durch die Empfindung und das Gefühl hindurch bis zum Bewußtsein und Willen hinauf, und bemühen uns, dem Zöglinge auf jeder dieser Stufen nur das zu geben, was er auf derselben ertragen, verstehen und verarbeiten kann, was ihm aber zugleich wieder ein Leiter zur nächst höheren Stufe der Entwicklung und Ausbildung wird. So verwahren wir ihn vor jeder Halb- und Ueberbildung, und er tritt so von unten herauf gebildet, einig mit Gott, mit sich und der Welt in den Beruf und Stand, welchen er seinem Inneren gemäß wählt, oder der ihm seinem Innern gemäß gegeben wird. — So allseitig und nach den Forderungen seines Innern ausgebildet ist unserem Zöglinge alles, was er kann und weiß, aus seinem Inneren gleichsam hervorgewachsen. Daher wird er auch alles Wissen und Können nicht allein überall zweckmäßig anwenden, sondern er trägt auch die Mittel zur eigenen weiteren Ausbildung und Vervollkommnung desselben in sich; es ist nicht todtes Angelerntes, sondern lebendig aus dem Innern Entwickeltes, was also auch, wie sein Wesen, das Wesen der Menschheit, von Stufe zu Stufe der Vollkommenheit entgegenschreitet."

Gewiß schöne und wahre Worte, in denen die naturgemäße Entwicklung des von Gott in den Menschen hinein gelegten Wesens als der Zweck der Erziehung bezeichnet wird; aber von solchen allgemeinen Bestimmungen ist bis zur Anwendung auf bestimmte Verhältnisse und Personen noch ein ungeheuer großer Schritt. Je mehr nun Fröbel den Anspruch machte, von seinen allgemeinen Ideen aus das ganze deutsche Erziehungswesen zu reformiren, um so mehr mußte er es für seine Schuldigkeit halten, seine allgemeinen Gedanken für bestimmte Stufen und Kreise zu individualisiren, also die einzelnen Entwicklungsstufen genau zu begrenzen und ihren Zusammenhang nachzuweisen und nicht minder die Mittel und Wege, die der Erzieher auf jedem Puncte anzuwenden hat, um das in dem Zöglinge liegende allgemeine Wesen zu Tage zu fördern, vollständig anzugeben. In der That schrieb Fröbel im Jahre 1826 ein größeres Werk: die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst Bd. I., bis zum begonnenen Knabenalter, Keilhau 1826, welches gewissermaßen als der Vorläufer seiner Kindergärten bezeichnet werden kann. Dagegen hat er über die Erziehung der höheren Lebensalter, also über Volksschulen, Gymnasien, Universitäten u. s. w. nichts geschrieben, was die Sphäre abstracter Allgemeinheit verließe und das Gepräge praktischer Anwendbarkeit an sich trüge. Doch begründete er mit großen Kosten und Opfern aller Art, bei denen sich auch seine erste Gattin, die Tochter des Kriegsraths Hofmeister in Berlin, mit lebendigem Enthusiasmus betheiligte, die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt zu Keilhau, die ein praktisches Abbild von seinen theoretischen Erziehungsideen geben sollte. Ob diese Anstalt in der That ein lebendiger Ausdruck der Ideen Fröbels, die er mit frischer Begeisterung und in hohen, fast allzu hohen Worten durch seine Brochüren verkündete, gewesen sei, läßt sich billiger Weise bezweifeln. Zuvor sei bemerkt, daß die Keilhauer Anstalt noch besteht

unter dem Directorat des trefflichen Barop, eines Verwandten von Fröbel; aber es unterliegt keinem Zweifel, daß sie jetzt wesentlich anders und zwar praktischer eingerichtet ist, als ehedem unter Fröbel. Die jetzige Keilhauer Anstalt erstrebt nichts apartes, am wenigsten erhebt sie den Anspruch, als habe sie das deutsche Erziehungswesen erst naturgemäß zu begründen, aber indem sie die hohen Segel, mit denen Fröbel dieselbe in das große Meer des deutschen Erziehungswesens einzuführen suchte, willig aufgegeben hat und bescheidentlich einem deutlich bestimmten Zwecke dient, wirkt sie nur um so segensvoller. In einer ländlich stillen und anmuthigen Umgebung widmen die Lehrer ihre Kräfte einem frohen, frischen, gesunden und strebenden Jugendleben, das getragen von sittlich religiösem, wissenschaftlichem und nationalem Geiste ihre ganze Hingabe in Anspruch nimmt und zugleich ihr Ziel und Lohn ist. Was aber den Zustand dieser Anstalt, so lange Fröbel sie leitete, betrifft, so erhält man aus den Nachrichten, die Fröbel über sie veröffentlicht hat, durchaus keine Anschauung, ob sie ein irgendwie zusammenhängendes organisches Ganzes gewesen sei. Der Haupttheil dieser Nachrichten besteht immer in allgemeinen Gedanken, die meistentheils in einer sehr aphoristischen Form hingestellt werden; dann erst folgen einige und zwar in der Regel höchst dürftige Bemerkungen über die praktische Einrichtung der Anstalt und darunter einzelnes, was sich praktisch gar nicht realisiren läßt. So heißt es unter anderem: „Wir erlauben keinem Zögling zur Erlernung anderer Sprachen überzugehen, bis demselben an der Muttersprache die Anschauung und Erkenntnis des Wesens der Sprache im allgemeinen, der Sprachgesetze, des Sprachgeistes klar und bis zur Festigkeit deutlich geworden ist.“ Wie wäre es denn möglich, einem Zöglinge an der bloßen Muttersprache und ohne verschiedene Sprachen zu vergleichen, das Wesen der Sprache im allgemeinen, der Sprachgesetze und des Sprachgeistes zur klaren und deutlichen Erkenntnis zu bringen! Hoffnungen gelten dem enthusiastischen Fröbel leicht als Erfahrungen; so bemerkt er unter anderem auch, daß es auf seinem Wege möglich werde, den Zögling dahin zu führen, daß er in fast weniger als einem Viertel der bisher auf den Unterricht in den fremden Sprachen verwandten Zeit bis zu einer namhaften (?) Stufe der Fertigkeit und Einsicht in jenen Sprachen gelange. Ich will in dieser Beziehung nur noch anführen, daß die Anstalt im Jahre 1821 noch keinen Unterricht in der Geschichte hatte und als Grund wird von Fröbel angegeben, weil „wir für die Geschichte, als geschlossenen Lehrgegenstand, uns durch Naturwissenschaft, Chronologie u. s. w. noch nicht vorbereitet genug finden, daher werde sie nur gelegentlich berücksichtigt und noch nebensächlich der persönlichen Neigung, dem Privatfleiß überlassen.“

Fröbel zog sich auch bald von der unmittelbaren Leitung der Keilhauer Anstalt zurück und überließ sie seinen Freunden, unter denen außer dem schon angeführten Barop noch besonders Langenthal und der edle, durch und durch gemüthliche Middendorff erwähnt zu werden verdienen. Von 1831 an finden wir Fröbel in der Schweiz und erst 1836 kehrt er nach Deutschland zurück und wendet sich nun fast ausschließlich der Erziehung der Kinder vor dem schulpflichtigen Alter zu.

Er gieng von der gewiß nicht zu bezweifelnden Voraussetzung aus, daß der Mensch in den ersten Jahren seines Lebens bei weitem das Meiste und Wichtigste lernt und den besten Grund zu seinem ganzen geistigen Leben legt, aber gerade in dieser Zeit, wo er der sorgfältigsten Leitung bedürfte, oft am meisten sich selbst überlassen ist und in dem leider! allzu häufigen Falle, wo das Familienleben des Zöglings geistig und sittlich verkümmert ist, meist für das ganze Leben verdorben wird. Es erscheint daher als ein dringendes Bedürfnis, die Pflege und Erziehung der kleinen Kinder nicht dem Zufalle zu überlassen, sondern durch wohl organisirte Anstalten zu leiten. Ist das Familienleben, dem ein Kind angehört, gesund, so sind solche Anstalten allerdings weniger nothwendig; eine edle, gebildete und liebende Mutter weiß in ihrem liebenden Geiste gleichsam instinctartig die Mittel und Wege zu finden, die zur vernünftigen Entwicklung

ihres Kindes dienen. Aber selbst in diesem Falle ist es für ein Kind immerhin heilsam, wenigstens einige Stunden des Tages in eine solche Kleinkinderanstalt zu gehen, schon deswegen, um mit vielen seines gleichen zusammenzukommen, in der geistigen Gemeinschaft sich zu bilden und in Verbindung mit vielen manche Spiele und Beschäftigungen vorzunehmen, die zur Ausbildung des kindlichen Geistes ein Wesentliches beitragen und doch nur von einer größeren Anzahl von Kindern vorgenommen werden können. Nimmt man aber nun vollends solche Familien — und diese bilden bei weitem den Mehrtheil — in welchen die Mütter entweder nicht die Zeit haben, um sich einen beträchtlichen Theil des Tags mit den Kindern zu beschäftigen, oder nicht die Fähigkeit und Bildung, um sie in zweckmäßiger Weise zu erziehen; so ergiebt sich für solche geradezu die Nothwendigkeit der Kleinkinderanstalten. Was für ein Segen würde es z. B. für jedes Dorf sein, eine Anstalt der Art zu besitzen, da die Mütter hier wenigstens während des Sommers größtentheils außerhalb des Hauses beschäftigt sind und ihre Kinder entweder sich selbst überlassen, oder doch einer ungenügenden Aufsicht etwa der größeren Geschwister übergeben müßen! Aber auch für Städte, namentlich für größere Städte sind solche Anstalten wieder aus anderen Gründen ein Bedürfnis.*) Dieses Bedürfnis nun sollen die Fröbel'schen Kindergärten befriedigen und Fröbel hat viele Jahre seines Lebens darüber nachgedacht und Versuche aller Art angestellt. Fröbel liebte es, seine Unternehmungen an wichtige historische Gedenktage anzuschließen und wo möglich gleich das ganze deutsche Volk in das Interesse an seiner Sache hereinzuziehen. So fällt denn die erste Stiftung seiner Kindergärten mit dem vierhundertjährigen Jubiläum der Erfindung der Buchdruckerkunst zusammen und sie wird von ihm als ein gemeinsames deutsches Erziehungswerk hingestellt. Insbesondere forderte er die deutschen Mütter und Jungfrauen auf, sich bei dem Unternehmen zu betheiligen und hoffte durch Actien à 10 Thlr. das nationale Werk großartig begründen zu können. Der zu gründende deutsche Kindergarten sollte eigentlich vier Anstalten umfassen: 1) eine Musteranstalt für Kinderpflege; 2) eine Bildungsanstalt für Kinderführer und Kinderführerinnen (sogenannte Kindergärtner und Kindergärtnerinnen); 3) eine Anstalt, welche angemessene Spiele und Spielweisen zu verallgemeinern sucht; 4) eine Anstalt, mit welcher alle in solchem Geiste wirkende Eltern, Mütter, Erzieher und ganz besonders sich bildende Kindergärtner durch ein von ihr herauszugebendes Blatt in lebensvollem Zusammenhange stehen können. Wir beschränken uns hier auf die Hauptsache, auf die Anstalten für Kinderpflege, die denn jetzt auch allein Kindergärten genannt werden. Den Namen: Kindergarten gab übrigens Fröbel diesen Anstalten theils deshalb, weil er es für nothwendig erachtete, daß mit demselben ein Garten in Verbindung stände, in denen die Kinder spielen und mit dem Pflanzenleben durch Beobachtung und Pflege derselben bekannt gemacht werden könnten, theils auch wegen einer gewissen Symbolik, nach der Fröbel die Kinder mit den Pflanzen des Gartens verglich. Der erste Kindergarten wurde in Blankenburg bei Rudolstadt begründet. Den Zweck desselben giebt Fröbel in seiner kleinen Schrift: Nachricht und Rechenschaft von dem deutschen Kindergarten, Blankenburg 1843 in folgenden Worten an: „Er soll Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben und den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüth richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinführen." Das adäquate Mittel, um diesen Zweck der Kindergärten zu erreichen, ist das Spiel. Das Kind in diesem Alter arbeitet noch nicht, sondern es spielt; es hat einen unendlichen Drang zu spielen und es kommt daher darauf an, dieser Spiellust eine solche Leitung zu geben, daß durch das Spiel alles zur Entwicklung kommt, was das Kind

*) Eine andere Ansicht ist in dem Art. Elementarschule S. 97 ausgesprochen; die eingehende Erörterung muß dem Art. Kleinkinderschule vorbehalten bleiben. D. Red.

in sich trägt und was sich zur Entwicklung von selbst hervordrängt. Denn dem Kinde muß keine Gewalt angethan werden in seinen Spielen, sondern es ist ihm nur Anstoß zu geben, das zu thun, was es von selbst thun würde, wenn es seinen innern Genius recht verstände. Die Kindergärtnerin soll gleichsam der bewußte Genius des spielenden Kindes sein und im wahren Geiste des Kindes die Spiele desselben leiten. Manche sogenannte Fröbel'sche Kindergärten mögen dadurch in Miscredit gekommen sein, daß man die von Fröbel vorgeschlagenen Beschäftigungen und Spiele in äußerlicher Weise erlernen und einüben ließ mit einer gewissen Verstandesreflexion ohne Gemüthstiefe und Gemüthsinnigkeit. Diese entsprechen nicht dem Geiste Fröbels. Um einem Kindergarten heilsam vorzustehen, dazu gehört ein kindlicher, dem Kindesleben nachgehender und sich ihm hingebender, ächtreligiöser Sinn voller Liebe und voller Glauben, aber auch voll von Bildung und innerem Leben, um den verschiedensten Kindern möglichst alles zu sein und sie gleichsam wie eine geistige Sonne zu bescheinen und zu beleben. Daher eignet sich zur Leitung von Kindergärten vorzugsweise das gebildete Frauengemüth, da der Mann in der Regel sich zu sehr durch den reflectirenden Verstand und durch eine gewisse Willenshärte bestimmen läßt, um spielenden Kindern alles sein zu können. Fröbels großes Verdienst um die Kindergärten besteht nun besonders darin, daß er die Kinderspiele der sorgfältigsten Betrachtung unterwarf und in der Untersuchung, was die Kinder spielen können und spielen sollen, einen bewunderswürdigen Scharfsinn zeigte. Er gab mehrere Schriften heraus, in denen er seine Ansichten über die Kinderspiele und ihre Leitung veröffentlichte, von denen ich nur bemerke: Ein Ganzes von Spiel- und Beschäftigungskästen für Kindheit und Jugend 1. bis 5. Gabe. Die Spiele sind nach ihm theils Bewegungs- theils geistige Spiele. Jene üben vorzugsweise die Glieder und Sinne, diese die geistigen Anlagen in ihren Anfängen; beide aber greifen auch in einander über und bilden ein Ganzes.

Die geistigen Spiele sind besonders folgende: Spiele mit dem Ball, mit der Kugel, dem Würfel und der Walze; Bauspiele mit dem Würfel, der in der verschiedensten Weise getheilt wird. Außerdem läßt Fröbel flechten, falten, ausschneiden, zeichnen und vieles andere. Fröbel sucht und findet in allen diesen Spielen und Beschäftigungen Einheit und Zusammenhang, Bedeutung und Hinweisung auf das spätere Leben. Ganz besonders sinnig erscheinen die Bauspiele, und die Kinder zeigen für diese großes Interesse und bilden sich an denselben sichtlich. Wie Fröbel alle diese Spiele dazu benützt, um die Kinder sich bei denselben aussprechen und im Sprechen sich üben zu lassen, so bringt er auch den Gesang damit in Verbindung. Es wird in den Fröbel'schen Kindergärten alles besprochen und besungen. Fröbel hat für Mütter und Kindergärtnerinnen Mutter- und Koselieder und weiter auch hundert Balllieder herausgegeben, um sie in den Stand zu setzen, die Spiele der Kinder durch Rhythmus und Gesang zu beleben.

Wie Fröbeln schon in seinen frühern pädagogischen Unternehmungen der bereits erwähnte edle Middendorff treulich unterstützte, so förderte dieser auch die Begründung der Kindergärten in jeder Weise. Bei seinem liebevollen und kindlich-sinnigen Wesen war Middendorff vorzugsweise geeignet, Kindergärten zu leiten. Auch schrieb er über dieselben selbst ein Buch, welches er der deutschen Nationalversammlung in Frankfurt zur Würdigung vorlegte: Die Kindergärten. Bedürfnis der Zeit, Grundlage einigender Volkserziehung. Blankenburg bei Rudolstadt, 1848. Fröbel selbst aber gieng in den letzten 12 Jahren seines Lebens ganz auf in Betrachtungen über das Wesen der Kindergärten und in praktischen Versuchen, dieselben ins Leben einzuführen und schied mitten unter diesen Bemühungen mit dem Bewußtsein aus diesem Leben, daß er für das Wohl der Menschheit nach Kräften gearbeitet und die ihm von Gott gewordene Mission redlich erfüllt habe. Die Fröbel'schen Kindergärten enthalten denn auch abgesehen von manchen Tändeleien, die, sie bei ihrer ersten Gründung in sich aufnahmen, einen gesunden lebensvollen Kern, der unserer Nation nicht verloren gehen darf, sondern einer

kräftigen Fortentwicklung ebenso fähig ist, als dieselbe verdient. In der That bestehen auch jetzt schon eine beträchtliche Zahl von Fröbel'schen Kindergärten und sie mehren sich fort und fort. Am meisten blühen sie gegenwärtig wie es scheint in Hamburg, indem daselbst nicht bloß 9 Bürgerkindergärten bestehen, sondern im vorigen Jahre auch eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen errichtet worden ist, die von Fröbels Wittwe geleitet wird, auch werden daselbst regelmäßige, gut geschriebene Jahresberichte herausgegeben, die das größere Publicum von der Organisation und der Fortentwicklung dieser Anstalten in Kenntnis setzen.

Zum Schluß wollen wir noch bemerken, daß in dem Obigen die Lichtseite von Fröbels Bestrebungen und System hervorgehoben ist, und wir glauben damit den Kern und das Wesen des merkwürdigen Mannes dem Leser zur Anschauung gebracht zu haben. Die zeitliche Erscheinungsform, in der Fröbel sein System aufstellte, ist indes nicht frei von wesentlichen Mängeln, die aber, wie uns scheint, nicht in der Idee seines Systems, sondern in einer gewissen Maß- und Taktlosigkeit liegen, womit der enthusiastische Fröbel dieselbe realisirte. Wir erwähnen nur zwei der Mängel, die sich in der Art und Weise finden, wie Fröbel die Kinder in seinen Kindergärten beschäftigte. Fröbel erkannte ganz richtig, daß die kleinen Kinder in ihren Spielen die Beschäftigungen der Erwachsenen nachahmen und das spätere Leben in der Form des Spiels gleichsam vorausnehmen und er suchte sich daher in den Mittelpunct dieses bewußtlosen Triebes der Kinder hineinzustellen und die Spiele so zu ordnen, daß die Kinder durch das Spiel allmählich in das Leben und seine Gesetze hinübergeführt werden. So richtig nun auch dieses Princip an sich erscheint, so verfährt doch Fröbel in der Ausführung oft zu didaktisch und reflectirt und hebt die Richtung auf das Praktische oft so nackt hervor, daß die kindliche Unmittelbarkeit leicht dadurch gestört werden kann. Die Hauptsache aber ist, daß das Spiel das bleibt, was es ist, nämlich — Spiel und daß dem Kinde seine Freiheit, die es im Spiele hat, in keiner Art verkümmert wird.

Ein zweiter Mangel liegt in den Poetereien, die Fröbel in seinen Schriften zur Benützung für seine Kindergärten mitgetheilt hat. Er ist darin gewiß in seinem vollen Rechte, wenn er die Poesie als ein wesentliches Mittel zur Erziehung des Kindes betrachtet und als solches benutzen will. Ist doch das kindliche Alter gewissermaßen selbst ein poetisches Alter und gewiß jeder verständige Erzieher hat die Erfahrung gemacht, daß angemessene Poesien auf Kinder die heilsamsten Wirkungen ausüben, wie denn z. B. die Speckter'schen Fabeln ein äußerst wichtiges Erziehungsmittel für die deutsche Kinderwelt geworden sind. Aber, was den Kindern geboten wird, muß auch Poesie sein und nicht wässerige — wenn auch gereimte — Prosa. In dieser Beziehung findet sich aber in Fröbels Schriften vieles unpassende, ja selbst vieles abgeschmackte. Wer sich davon überzeugen will, mag nur die Mutter- und Koselieder lesen, die Fröbel mit Randzeichnungen, einem erklärenden Texte und einer Musikbeilage von Robert Kohl herausgegeben hat. Es sind darin viele leere Reimereien enthalten, freilich auch vieles, was ein Erzieher recht gut wird benützen können. Wer Fröbeln unter einer Schaar kleiner Kinder thätig gesehen hat mit seiner vollen Freundlichkeit, Lebendigkeit und Kindlichkeit, der weiß auch, daß auch viele Reimereien, die er extemporirte und sang und singen ließ, einen günstigen und belebenden Eindruck machten, da sie aus seiner ganzen Individualität kamen und durch den Geist der Liebe getragen wurden; aber für sich genommen sind und bleiben es leere Reimereien und ein anderer kann sie nicht gebrauchen. So könnten noch manche Mängel in der Art und Weise, wie Fröbel seine Idee zu verwirklichen suchte, angegeben werden, aber trotz alle dem sagen wir: Ehre dem Manne, der eine an sich wahre und fruchtbare Idee ergriff und so durch und durch von ihr ergriffen war, daß er ihr, wie selten einer, Vermögen, Kraft und Leben willig und freudig zum Opfer brachte. **Deinhardt.**

Frömmigkeit. Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes fromm ist soviel als tapfer und steht wahrscheinlich im Zusammenhange mit främen, fromen = machen, voll-

enden. Ebendahin weist auch der noch jetzt gangbare Gebrauch des Zeitworts „frommen“, welches nicht mit dem Begriff „nützen“ erschöpft ist, sondern den Begriff des Heils, der Vollkommenheit einschließt (vgl. 1 Cor. 6, 12, wo Luther das Wort „frommen“ für das griechische Wort braucht, das „erbauen“ bedeutet). Dieser Ableitung nach hätte man bei Frömmigkeit den Begriff der persönlichen Vollkommenheit ins Auge zu fassen, wie derselbe nach dem sonstigen Entwicklungsgesetze der Sprache von dem mehr leiblichen und seelischen auf das geistige und insbesondere auf das geistliche Gebiet übergetragen worden ist. Damit stimmt im wesentlichen auch der Gebrauch des Wortes überein, wie er seit der lutherischen Bibelübersetzung sich festgestellt hat. Auf Gott angewendet (5 Mos. 32, 4, Ps. 25, 8. 92, 16 2c.) drückt es die vollkommene Güte und Reinheit seiner Gesinnung gegen die Menschen aus, wird aber in der jetzigen Sprache gewöhnlich nicht mehr so gebraucht; um so häufiger steht es von Menschen in ihrem Verhalten zu Gott. Im allgemeinen liegt darin der Begriff einer zu ihrem höchsten Ziele gelangten sittlichen Veredlung des Menschen, bei welcher die innige Verbindung des Geistes mit Gott durch das ganze Leben hindurchscheint und sich als der eigentliche Quell jener persönlichen Vollendung zu erkennen giebt. Daß der Begriff einer sittlichen Veredlung damit verbunden werden muß, ersieht man auch aus der sonst seltenen Anwendung des Wortes auf solche Thiere, die mit dem Menschen in näherer Beziehung stehen und gleichsam etwas von seinen edleren Charaktereigenschaften annehmen. Denn man nennt ein Pferd fromm, wenn es die natürliche Wildheit abgelegt hat und die menschliche Leitung ihm gewissermaßen zum Bedürfnisse geworden ist. Daß der Verkehr mit Gott die Ursache jener sittlichen Vollendung sein muß, ergiebt sich aus dem Gegensatze ähnlicher Begriffe, wie Gottesfurcht, Gerechtigkeit, Rechtschaffenheit, Heiligkeit. Denn in der Gottesfurcht erscheint der Mensch gleichfalls als ein sittlich vollendeter, aber mit dem wesentlichen Merkmale der Scheu vor der Majestät Gottes als des allsehenden und gerechten Richters. Sie zeigt den Menschen also mehr von der Seite des unermeßlichen Unterschiedes zwischen Gott und ihm. Die Gerechtigkeit, im biblischen Sinne (im gewöhnlichen Ausdrucke: Rechtschaffenheit), legt an den Menschen den Maßstab des göttlichen Gesetzes, faßt ihn also nicht sowohl in seinem Verhältnisse zu Gott, als vielmehr zu der von Gott gegebenen Idee seiner selbst, während die Heiligkeit ihn in dem höchsten Lichte der Gottähnlichkeit darstellt, aber von der persönlichen Stellung gegen Gott selbst absieht. Mit letzteren beiden hat die Frömmigkeit also den Begriff der sittlichen Vollendung gemein; der ersteren aber, der Gottesfurcht, steht sie darin näher, daß sie wie diese die Gesinnung bezeichnet, welche der Mensch gegen Gott hegt. Sie gehört somit wesentlich dem subjectiven Leben an und will sagen, daß die objectiven Elemente der Religion, ihre Lehren, Grundsätze und Sitten zur Ueberzeugung, Triebfeder und Gewohnheit des einzelnen Menschen geworden seien. Sie ist also gleichbedeutend mit Religiosität. Das Merkmal der Erregtheit des Gefühls, also der Innigkeit, gehört wesentlich zu ihr, ist aber nicht nothwendig das herrschende Element. Denn da die Frömmigkeit ihrem Begriffe nach alle Seiten des Lebens umfaßt, so muß sie auch je nach der persönlichen Beschaffenheit des Einzelnen bald in der einen, bald in der andern Geistesthätigkeit sich vorzugsweise äußern können. Die vorwiegende Innigkeit des frommen Gefühls gehört vielmehr der Gottseligkeit an. Wir würden demnach die Frömmigkeit zu bestimmen haben als das zur vollkommenen persönlichen Gesinnung gewordene Gottesleben.

Zum Wesen der Frömmigkeit gehört nun zunächst das Vorhandensein objectiver göttlicher Elemente, auf welche sich die Frömmigkeit bezieht. Sie setzt eine Offenbarung Gottes voraus und eine in der Menschheit vorhandene Erkenntnis dieser Offenbarung, die auf irgend einem Wege, durch Wort, Schrift, Bild oder Geberde, an den Einzelnen von außen herantritt und ihm den Gegenstand der Frömmigkeit nahe bringt. Nach dem Grade, in welchem das Wesen Gottes in einem bestimmten Kreise des menschlichen Lebens (in einem Volke) erkannt worden ist, bestimmt sich die Art und Weise der Fröm-

migkeit des einzelnen, diesem Kreise angehörigen Menschen, sofern er nicht vermöge einer besondern Erleuchtung von oben oder wenigstens der Ursprünglichkeit seines eigenen Wesens über die Höhe seiner Umgebungen sich erheben kann. Es ist auf jeder Stufe der Erkenntnis Gottes Frömmigkeit möglich und nothwendig. Aber nur da, wo das Wesen Gottes vollkommen wahrheitsgemäß erkannt ist, da ist auch die ächte Frömmigkeit möglich. Und weil die vollkommene, unbedingt wahre Erkenntnis Gottes nur in Christo, als dem Sohne und wesentlichen Offenbarer Gottes, sich findet, so ist auch nur innerhalb des Christenthums die ächte Frömmigkeit möglich. Jede andere Art von Frömmigkeit ist nur eine unentwickelte Stufe derselben, wie z. B. die alttestamentliche, oder ein bald mehr, bald weniger mislungener Versuch, wie die jüdische, im Gegensatze der christlichen, die muhamedanische, heidnische und insbesondere auch diejenige, welche auf dem Wege der sogenannten Naturreligion als eine verwaschene Nachahmung christlicher Frömmigkeit entsteht. So gewiß die Liebe in ihrem Wesen sowohl, als in ihrem Werthe nicht eines und dasselbe ist, ob sie sich Gott oder dem Menschen, einem Thiere oder einem todten Geschöpfe zuwendet, und so gewiß nicht die Stärke des persönlichen Ergriffenseins vorzugsweise den Maßstab dafür abgiebt, ob die Liebe eine ächte und wahre sei oder das Gegentheil: so gewiß ist Frömmigkeit nicht zunächst nach dem Ernst und der Wärme der individuellen Gesinnung zu beurtheilen, sondern nach der objectiven Wahrheit und Wesenhaftigkeit ihres Grundes. Mit andern Worten: es ist ein Unterschied zwischen der bloßen frommen Meinung und der wirklichen Frömmigkeit, sonst müßte z. B. Schwärmerei und Bigotterie, wenn sie nur aufrichtig und ernstlich gemeint wären, denselben Werth haben, wie die reinste Art der Gottseligkeit. Das unterscheidende Kennzeichen der wesentlichen Frömmigkeit ist aber darin gelegen, daß sie den Menschen von der Gebundenheit an die Creatur und von der Selbstsucht befreit, ihn also im höchsten Sinne des Wortes sittlich macht, während jene halbwahren Arten der Frömmigkeit stets den Geist zur Creatur zurückführen (z. B. in der Anbetung der Naturherrlichkeit) oder auf einer verfeinerten Selbstsucht ruhen, wobei der Mensch lediglich in dem Genusse seiner erhabenen Empfindungen sich befriedigt findet.

Wenn wir nun das wahre Wesen der Frömmigkeit nur da anerkennen, wo auch eine wahre, reine und vollkommene Gotteserkenntnis sich findet, so ist damit nicht ausgeschlossen, daß die individuelle Frömmigkeit innerhalb einer sonst mangelhaften Gotteserkenntnis einen vergleichsweise höheren Grad erreichen könne, als bei einem andern Individuum, das dem Kreise der reinsten Religion angehört. Denn ebendarum, weil die Frömmigkeit immer wesentlich eine sittliche Vollkommenheit in sich schließt, nur daß dieselbe aus der Gesinnung der Ehrfurcht und Liebe gegen Gott entspringt, so kann sie schon durch das bloße Befolgen des in das Herz der Menschen geschriebenen Sittengesetzes (Röm. 2) und durch die ebenso treue, als innige Benützung der in jeder Religion liegenden ursprünglichen Wahrheiten eine Stärke und Reinheit gewinnen, wie sie demjenigen abgeht, der zwar eine objectiv reinere Erkenntnis besitzt, aber innerlich von derselben nicht durchdrungen ist. Nur ist eine solche individuelle Erscheinung, wie überhaupt schon eine seltene, so auch insbesondere immer als eine individuelle Ueberwindung der Schranken anzusehen, welche dem Einzelnen durch die Gotteserkenntnis seiner Zeit und seines Geschlechtes gezogen sind. (Wir erinnern an Lessings Nathan. D. Red.)

Den objectiven Bedingungen der Frömmigkeit entsprechen die subjectiven, voran das, was man als Naturanlage zur Frömmigkeit bezeichnen kann. So sehr es nämlich mit den gewöhnlichen Begriffen streitet, so läßt es sich doch aus der Erfahrung nachweisen, daß das eine Kind von Geburt an schon einen bestimmten, oft sehr mächtigen Zug zu allem dem hat, was zur Erzeugung der Frömmigkeit dient, während bei dem andern entgegengesetzte Neigungen sich kundgeben oder wenigstens durchaus kein positiver Trieb derart sich entdecken läßt. Beispiele davon giebt es auch in der Geschichte berühmter Männer. Das von Zinzendorf, der schon in seinem 6. Jahre Briefe an den Heiland schrieb und sie durch das Fenster warf, damit Jesus sie aufhebe, ist eines der

bekanntesten. Aber diese Thatsache beschränkt sich keineswegs auf die einzelnen Menschen, auch die Nationen zeigen eine solche Verschiedenheit der Anlage zur Frömmigkeit. Denn es ist nicht zufällig, daß gerade von den semitischen Stämmen der Juden und Araber die beiden religiösen Bewegungen ausgegangen sind, welche, obwohl in höchst verschiedenem Sinne, einen so gewaltigen Einfluß auf die Welt ausgeübt haben. Neben manchen andern Factoren ist es ohne Zweifel auch die geographische Beschaffenheit der betreffenden Länder, welche eine gewisse natürliche Neigung zu dem, was einfach und großartig zugleich ist, und insbesondere zur Beschäftigung mit dem Ueberweltlichen mit sich bringt, ein Umstand, an welchen die göttliche Vorsehung bei Erwählung des jüdischen Volkes anknüpfte. Mit der Anerkennung dieser Thatsache ist nicht gesagt, daß derjenige Mensch oder dasjenige Volk, welche eine solche Anlage zur Frömmigkeit nicht besitzen, an und für sich in diesem Heile verkürzt wären, da die Anlage im Gewissen überall vorhanden ist und durch Ueberwindung natürlicher Hindernisse oft ein höherer Grad der Frömmigkeit erreicht wird, als durch die bloße Ausbildung einer vielen Abwegen ausgesetzten Naturanlage. — Es ist daher weiter darauf Gewicht zu legen, daß die freie Willensthätigkeit zur Naturanlage hinzukommen, beziehungsweise sie ergänzen muß, wenn die Frömmigkeit ihrem eigentlichen Wesen entsprechen soll. Dazu gehört vor allem die Erziehung zur Frömmigkeit, d. h. die leitende Einwirkung eines bereits durch die stetige Richtung auf Gott veredelten Willens auf das Gewissen des Kindes, zu dem Zwecke, die vorhandene Anlage durch Anwendung von Lehre und Beispiel, von Ermunterung und Strafe ins Treiben zu bringen, sie durch die Gemeinschaft mit einem kräftigeren Leben zu stärken, wenn sie schwach, und sie von Auswüchsen zu reinigen, wenn sie zu sinnlich kräftig ist. Wesentlich ist bei dieser Aufgabe einerseits die volle evangelische Freiheit in dem Hinwirken auf solche Aeußerungen des Geistes und Gemüthes, welche nur dann einen Werth haben, wenn sie aus freier Selbstbestimmung hervorgehen und genaues Maßhalten in Anwendung der Erbauungsmittel auf eine Seele, die weder viel, noch starke geistliche Speise ertragen kann; andererseits auch die fortgesetzte Uebung der Zucht des Gesetzes gegen alles das, was der Frömmigkeit offenbar widerstrebt und eine Uebertretung der Gebote Gottes in sich schließt. Denn das häufige Misrathen der Kinder frommer Eltern hat in den meisten Fällen seinen Grund darin, daß zuviel Aeußerung der Frömmigkeit gefordert, die Aeußerung der Sünde aber zu wenig, und meist weniger beschränkt wird, als die der natürlichen Triebe zum jugendlichen Lebensgenusse auch unschuldiger Art. Nächstdem wird sich die Erziehung besonders davor zu hüten haben, daß sie nicht einen bestimmten Typus der Frömmigkeit sich vorsetze, der von jedem einzelnen Kinde zu erreichen wäre, da es sich ja nur um die wirkliche Reinheit des Verhältnisses zu Gott handeln kann, die Aeußerungen derselben aber je nach dem Naturell, Temperament, Alter, Geschlecht und Stand der Einzelnen höchst verschieden sein können. Sodann wird es ihre Aufgabe sein, positiv jede besondere Aeußerung der Frömmigkeit zu pflegen, welche in dem einzelnen Kinde etwa zu Tage kommt und bei vorurtheilsloser Betrachtung sich als eine gesunde Regung erweist.

Dies führt uns schließlich dahin, die besonderen Erscheinungen der Frömmigkeit und die mannigfaltige Verkehrung derselben noch genauer ins Auge zu fassen. Es versteht sich, daß die nächste und nothwendigste Darstellung der Frömmigkeit in solchen Handlungen geschehen muß, welche zur Offenbarung und Belebung der Gottesgemeinschaft als solcher dienen, also in öffentlichem Gottesdienst, Gebet und sonstiger Andachtsübung. Denn als sittliche Eigenschaft strebt die Frömmigkeit nothwendig auch nach Gemeinschaft mit andern im Besitz und Gebrauch der sittlichen Güter, vor allem des höchsten unter ihnen, Gottes. Dagegen dienen ihnen die sonstigen Aufgaben der Sittlichkeit zur Probe ihrer Wahrheit und sind als mittelbare Darstellung der Frömmigkeit zu betrachten, welche durch die unmittelbaren gereinigt und belebt werden. — Hinsichtlich der Art und Weise sodann, wie jene Thätigkeiten ausgeübt werden, schließt sich die Frömmigkeit zunächst an die Unterschiede in

der natürlichen Beschaffenheit und Lage der Individuen an. Die Frömmigkeit ist bei dem einen vorherrschend heiterer Art; die Zuversicht, mit welcher der Mensch die Versöhnung mit Gott in Christo ergriffen und mit welcher er sich sowohl über sein eigenes Sündenelend, als über das der Welt zu erheben gelernt hat, macht es ihm möglich, sich einem gewissen unbefangenen Lebensgenusse hinzugeben, der im übrigen seine heilige Schranke an eben dem hat, wodurch er möglich geworden ist. Bei dem andern nimmt sie mehr den Charakter ernster Lebensanschauungen an, so daß der Mensch, ohne darum für sich und in Beziehung auf andere der Freudigkeit gegen Gott zu entbehren, doch mehr unter dem Eindrucke dessen steht, was noch zu erstreben, als dessen, was bereits gewonnen ist. Bei innigen, sinnigen Gemüthern wird die Frömmigkeit mehr durch den über das ganze Leben sich gleichmäßig ausbreitenden Ton der heiligen Liebe zu Gott und Menschen sich zu erkennen geben, bei lebendig erregten mehr durch lebhaften Ausdruck im Wort und begeistertes Ergreifen solcher Werke, in welchen sich die Gesinnung aussprechen kann. Die Lebhaftigkeit der Aeußerungen wird überhaupt mit dem Alter eher abnehmen und einer intensiveren Stärke derselben Platz machen. Dem kindlichen und jugendlichen Alter gehört vorzugsweise die Thätigkeit der frommen Phantasie an, daher die große Empfänglichkeit gesunder kindlicher Seelen für die biblische Geschichte, für die Idee des Engelschutzes u. dgl., die mit möglichster Sorgfalt zu nähren sind. Mit der Entwicklung des Verstandeslebens (um die Zeit, wo das Lernen beginnt) ist es die fromme Wißbegierde, die besondere Aufmerksamkeit erheischt, und die Liebe zum öffentlichen Gottesdienste, die mit Ernst und anhaltend gepflegt werden muß. Im übrigen geht jedes naturgemäß sich entwickelnde Kind durch eine Stufe des Pelagianismus hindurch. Seine Gedanken sind: wenn ich brav bin, fromm bin, fleißig bete und lerne, so komme ich in den Himmel (vgl. Luthers Brief an sein Söhnchen). Dem zarten Alter liegt die tiefere Sündenerkenntnis und das Verständnis der geschenkten Gerechtigkeit im Blute Christi noch ferne. Erst gegen die Unterscheidungsjahre hin entwickelt sich der Sinn auch hiefür.

Von der gesunden Naturanlage zur Frömmigkeit ist die kranke zu unterscheiden, welche in pathologischen Störungen des Gemüths- und Geisteslebens ihre Wurzel hat und durch ungesunde Steigerung oder Herabstimmung desselben die Neigung entweder zur Ueberschwenglichkeit oder zur ängstlichen Gesetzlichkeit hervorruft, wobei für den Erzieher besonders darin eine schwere Aufgabe liegt, die wirklich reinen Elemente solcher Triebe von den krankhaften zu sondern. — Ueberhaupt aber handelt es sich bei diesem Gegenstande der Erziehung sehr darum, daß das Wahre stets vom Falschen unterschieden werde. Denn jeder dieser Richtungen geht auch wieder die besondere Gefahr zur Seite, auszuarten und ein Zerrbild der Frömmigkeit darzustellen. Die mildeste Art solcher Verkehrung ist der Pietismus (im engeren technischen Sinne), d. h. diejenige Richtung der Frömmigkeit, bei welcher das Hauptgewicht darauf gelegt wird, daß das Gottesleben als ein persönlich wirklich gewordenes in den Empfindungen des Einzelnen und deren Ausdrücken erkennbar sei, während man einestheils die Möglichkeit oder die Nothwendigkeit leugnet, innerhalb des Weltlebens die Frömmigkeit darzustellen, anderntheils die Beziehungen zur Welt auf das für die persönliche Existenz Unumgängliche beschränkt, daher insbesondere von den größeren geselligen und politischen Thätigkeiten sich entfernt hält. Bei weiterer Verfolgung dieser einseitigen Richtung entsteht der Separatismus, der selbst von der allgemeinen christlich-kirchlichen Gemeinschaft sich lossagt, um den Gegensatz gegen das mit ihr verbundene schlechthin Weltliche desto entschiedener ausdrücken zu können; nach anderer Seite hin geht der Pietismus in den Quietismus über, wenn der innerliche Besitz und Genuß des Göttlichen gegenüber von der thätigen Frömmigkeit ausschließlich betont wird. Sentimental wird die Frömmigkeit, wenn die zarten Empfindungen über den kräftigen, die wehmüthigen über den freudigen zur Gewohnheit werden; zur Schwärmerei steigert sie sich, wenn die Innigkeit und Lebendigkeit des Gefühls auf Kosten der verständigen, klaren Erkenntnis und

der besonnenen Thätigkeit gepflegt wird. Umgekehrt wird die einseitige Pflege der Gotteserkenntnis bei Vernachläßigung der persönlichen Lebendigkeit zur todten Orthodoxie. Wird der Gegensatz zu anderen, wirklich oder vermeintlich unvollkommeneren Weisen der Frömmigkeit übertrieben und der objective Werth einzelner specifischer (unterscheidender) frommer Handlungen überschätzt, so entsteht Bigotterie; zum Fanatismus aber wird die Frömmigkeit, wenn sie in ihrer individuell persönlichen, nationalen oder religionsgemeinschaftlichen Form den Anspruch und Versuch macht, jede andere Art der Frömmigkeit neben sich zu vernichten. Heuchelei, Pharisäismus u. dgl. endlich entstehen aus ihr, wenn die Aeußerungen der Frömmigkeit ohne die entsprechende Gesinnung angestrebt werden.

Der Erzieher hat bei seiner Einwirkung auf das Kind alle diese Abweichungen beständig vor Augen zu behalten und unter Hinweisung auf biblische Beispiele davor zu warnen, vor allen Dingen aber sich selbst zu hüten, daß er nicht durch sein Beispiel das Kind auf einen dieser Abwege verleite. Dr. **Lechler.**

Frohsinn. Heiterkeit. Die Jugend ist von Natur schon aufgelegt zur Freude, die Welt liegt vor ihr noch mit allem Glanz und aller Frische eines Frühlingsmorgens, weil sie ihr das offene Herz und den frischen Sinn entgegenbringt, dem schon das bloße Hören und Sehen eine Lust ist. Ein gesundes, unverdorbenes Kind wird stets auch ein fröhliches Kind sein; durch längeres Unwohlsein oder durch falsche Behandlung kann es mürrisch und verdrießlich werden, aber die Trauer im eigentlichen Sinne kennt es nicht. Diesen natürlichen Frohsinn der Jugend zu erhalten und für die höheren Zwecke des geistigsittlichen Lebens der Art zu befestigen, daß er als Heiterkeit des Gemüths eine bleibende Eigenschaft der Seele werde, ist Aufgabe und Pflicht der Erziehung. Diese hat folgende Puncte wohl im Auge zu behalten:

1) Alles, was die Gesundheit fördert und das leibliche Leben frisch erhält, befördert auch die Heiterkeit des Gemüths. Reinlichkeit, regelmäßiges Luft- und Wasserbad, leichte nahrhafte Kost, Bewegung und angemessene Muskelthätigkeit sind auch Mittel zur Erhaltung des Frohsinns. Dem von Kindheit auf an Mäßigkeit, Ordnung und Reinlichkeit gewöhnten Menschen wird die ganze Welt viel heiterer erscheinen als dem in dieser Hinsicht verwahrlosten; er wird aber auch geneigt sein, seine kleine Welt, seine Wohnung und Umgebung sich möglichst heiter und freundlich zu gestalten.

2) Der Frohsinn wird zwar von sinnlicher Seite her gefördert, entsteht jedoch nur, wo Reizfrische mit Thätigkeitsfrische sich paart, wird daher durch alles gestört und verdorben, was nur den Sinn reizt oder gar überreizt, was bloß auf Genuß abzielt, ohne die innere Selbstthätigkeit anzuregen. Durch Leckerbissen, prächtige Kleider und Spielsachen, durch Kinderbälle u. dgl. wird nur momentane Lust, aber kein Frohsinn erweckt. Ebenso wird die Unbefangenheit und Harmlosigkeit des Gemüths, die zur rechten Kinderfreude gehört, durch Verfrühung geistiger und ästhetischer Genüsse — z. B. durch Romanlectüre — vernichtet. Hingegen sind Tanz als körperliche Uebung und Gesang, an welchem das Kind selber sich betheiligen kann, sinnige Fabeln und Märchen, die von der Jugend selbstthätig reproducirt werden, und lehrreiche ernste und heitere Geschichten, die ihnen die Alten erzählen — Kinder- und Schulfeste, Turnfahrten und kleine Reisen, welche die ganze Seele erfüllen und zur Freithätigkeit wecken, sehr wirksame Mittel zur Erheiterung des jugendlichen Lebens.

3) Der Turnerspruch: Frisch, frei, fröhlich, fromm! ist das rechte Motto auch zum Capitel über den Frohsinn. Bei der lebhaften Jugend steigert sich wohl mitunter die Fröhlichkeit zu geräuschvoller Lustigkeit; ist aber die Zucht rechter Art, so wird eine Ueberschreitung des Maßes selten und die Ordnung leicht wieder hergestellt sein, denn der Gehorsam, gegründet auf Ehrfurcht und Liebe zu den Erziehenden, wird als unsichtbares Band das Kind auch da halten, wo es sich selbst überlassen ist, und in der Freudigkeit des Gehorsams, die auch dann noch sich bewährt, wenn mitten im Spiel der Ruf zu ernster Beschäftigung erschallt, soll es ganz besonders seine Fröm-

migkeit zeigen — nicht aber durch Kopfhängerei oder Absonderung von den Spielgenossen.*)

4) Im Spiele, wo die jugendliche Phantasie sich freithätig und schöpferisch eine Welt gestaltet, findet der Frohsinn seine liebste Bethätigung. Mit der Spielfreiheit würde auch die Spielfreudigkeit unterdrückt. Darum sollen die Erwachsenen jene nicht schmälern, das Spiel fördert die Arbeit, weil es den jugendlichen Geist munter und frisch erhält und das Gleichgewicht in seiner Thätigkeit wieder herstellt. Aber umgekehrt muß auch die Arbeit das Spiel würzen; ohne sie würde es den Reiz verlieren. Darum trage man nicht das Spiel in die Arbeit hinein; auch das Kind schon verlangt nach festbestimmter Thätigkeit und freuet sich der größten Anstrengung, wenn sie seine Kräfte nicht übersteigt. Ein tändelnder spielender Unterricht ohne den Ernst der Arbeit würde geradezu den Frohsinn untergraben. Im Ueberwinden von Schwierigkeiten, wo jedes Gelingen das freudige Gefühl erhöhter Kraft**) gewährt und zu neuer Anstrengung treibt, sprudelt eine unversiegbare Freudenquelle. Die Jugend, die nicht arbeiten gelernt hat, wird schwerlich auch recht beten lernen und jenen höheren geistigen Ernst gewinnen, ohne welchen Freude und Fröhlichkeit zu bloß sinnlicher Lustigkeit wird. Daß es unserer Jugend vielfach an der rechten Spiellust und Frohmüthigkeit gebricht, hat gewiß nicht seinen Grund darin, daß wir ihr zu viel Arbeit zumuthen; viel eher darin, daß wir ihre Thätigkeit zu sehr zersplittern und an ruhiger Vertiefung hindern, daß wir ihre Geistesentwicklung verfrühen und sie die Genüsse späterer Altersstufen anticipiren lassen. Die Hast und Unruhe und Disharmonie unseres Gesammtlebens wirkt auch hier ein.

5) Je mehr das Kind an geregelte Beschäftigung und fleißige Arbeit gewöhnt wird, desto seltener wird auch Laune und mürrisches Wesen sich geltend machen, und desto leichter wird es dem Erzieher, Uebellaune und Schmollen zu beseitigen; keinenfalls darf er solchen Stimmungen sich selbst überlassen, sondern er muß sie von der moralischen Seite fassen als Pflichtverletzung, wodurch der Friede und die Harmonie der Umgebung gestört wird, und die Selbstthätigkeit wach rufen, welche die schlechte Laune muthig bekämpft und überwindet. (Vgl. Schreber „Kallipädie“ S. 130).

6) Verdrießlichkeit und Trübsinn wirkt ansteckend; Kinder folgen dem Beispiele auch hier und stimmen sich auf den Ton ihrer Umgebung. Darum haben Eltern, Lehrer und Erzieher vor allem zu sorgen, daß sie selber sich leiblich und geistig frisch erhalten und die Heiterkeit des Gemüths sich wohl bewahren. Salzmann stellt in seinem „Ameisenbüchlein“ als erste Forderung an den Erzieher: Sei gesund! und läßt als zweite folgen: Sei heiter! Der kränkliche Lehrer und Erzieher fühlt seinen Zustand zu sehr im Contrast mit der Lebensfrische und Lebenslust der Jugend, als daß er freudig ihren Bewegungen zu folgen und theilnehmend sie zu leiten vermöchte. Darum sollten Lehrer

*) Wir haben schon im Art. „Abneigung“ (Bd. I, S. 21) auf die Fälle hingewiesen, in denen das Meiden der Kinderspiele auf einem edleren Grunde beruht. Dr. Döberlein in seiner Rede über den jugendlichen Frohsinn (Neue Jahrbücher f. Pädagogik, 1851, 1) hat auch auf diesen Punct Rücksicht genommen, setzt dann aber hinzu: „Inniges Mitleid mit einem Knaben, welcher nur aus Mangel an Lebenskraft vom frohen Kreise seiner Altersgenossen sich zurückzieht und die Einsamkeit oder den Umgang Erwachsener sucht: ganz gegen die Natur, gleichviel ob ein eitles Streben nach Altklugheit zu Grunde liegt oder feige Furcht vor den Genossen, weil ein ungebundener Jugendkreis den Feind nicht schonen will, den Freund nicht schonen darf. Er versäumt eine nothwendige Entwicklung seines Selbst, während sein heiterer, geselliger Mitschüler streitend seine Kräfte übt.“

**) Vgl. den Art. „Arbeit“ (Bd. I, S. 226). Doch auch zu beherzigen, was Herbart (Umriß päd. Vorlesungen, 2. Aufl. S. 79) bemerkt: „So schädlich ein durchgehends tändelndes Benehmen ist, wenn es einen ernsten und gründlichen Unterricht verdrängt: so nöthig ist es oft in Fällen, wo etwas nicht schwer ist aber schwer scheint, den Lehrling durch ein gewandtes und heiteres, fast spielendes Vorzeigen dessen, was er nachahmen soll, in Gang zu bringen; wogegen unnütze Umständlichkeit und Schwerfälligkeit schon durch die Langeweile, die sie erzeugt, auch das Leichteste misrathen macht.“

mindestens der Nahrungssorgen enthoben sein und nicht durch Privatstunden und sonstige Nebenarbeiten in die Nothwendigkeit versetzt werden, sich die frische Lehrkraft für die Schule zu schwächen. Uebrigens thut es leibliches Wohlsein für sich allein auch nicht; der Schwerpunct der Heiterkeit liegt in der Freiheit des Gemüths. Die Arbeits- und Berufsfreudigkeit des Lehrers vermag auch körperliche Schwächen zu überwinden; sie ist die erwärmende und belebende Sonne, der sich die Schülerseelen freudig öffnen und in deren Strahl sie mit Lust auch das schwerste Werk vollbringen. Wir dürfen nicht vergessen, daß der Frohsinn einerseits aus dem Gefühl der frei und frisch von Statten gehenden Thätigkeit Leibes und der Seelen entspringt, andrerseits auch wieder zum Hebel wird für eben diese Thätigkeiten, daß die Freudigkeit des Gemüths alle Functionen unseres Organismus lebhafter, elastischer, wirksamer macht.

7) Wie verhält sich der jugendliche Frohsinn zum Ernst des christlichen Lebens? Es giebt zarte fromme Seelen, aber auch starre Rigoristen, die in einer finsteren Lebensansicht befangen in der Jugendlust, weil sie mitunter tobt und lärmt, etwas unstatthaftes wo nicht sündliches erblicken, die auch dem Kinde schon das Sündenbekenntnis und den Bußernst der Erwachsenen zumuthen und sich nur abweisend und verbietend zur heiteren Lebhaftigkeit der Kinder verhalten.*) Diese übersehen ganz, daß sich die Jugend erst in die Welt hineinbilden, in der frohen Hingabe an das gegenständliche Sein den Geist entwickeln und stärken muß, damit er zu jener Kraft gelange, welche sich auch der Welt entgegenzusetzen und sie innerlich zu überwinden vermag. Den Frohsinn der Jugend dämpfen oder gar tilgen wollen hieße ihre Werdelust hemmen, ihren Lebenssaft verstocken, ihre Federkraft abspannen. Wem die Heiterkeit der Jugend getrübt und vergällt wurde, dessen Gemüth wird für die ganze Lebenszeit etwas schweres und gedrücktes behalten — es ist flügellahm geworden. Jene „unbefangene Glückseligkeit" (vgl. Rothe Ethik. III, S. 700) der Kinderjahre ist ein warmer Lebenshauch, der noch im spätesten Alter sich spüren läßt und sich freundlich mit der Stimmung christlicher Liebe eint, die, obwohl auf tiefstem Ernste ruhend, in ihrem Wesen doch durch und durch heiter ist. **A. W. Grube.**

Frühaufstehen. Die Zeit des Aufstehens am Morgen bedingt die Eintheilung des Tages. Es wurden im vierzehnten Jahrhundert in Paris alle Läden um 4 Uhr geöffnet, jetzt um 7 Uhr. Damals dinirte Frankreichs König um 8 Uhr des Morgens, unter Heinrich VIII. wurde um 7 Uhr gefrühstückt und um 10 das Mittagsmahl gehalten. Jetzt ist in vielen Städten 4, 5 oder 6 Nachmittags die Stunde des Mittagessens und die Morgenstunde beginnt nach 7. Das ganze Geschäfts- und Familienleben verschiebt sich nach der Zeit des Aufstehens. Das Frühaufstehen der Kinder ist durch das der Eltern und deren Lebensweise bedingt. Da die letztere durch Ort und Berufsarbeit u. s. f. bestimmt wird, so ergiebt sich eine große Verschiedenheit der Lebensweisen, wie denn schon ein Unterschied zwischen dem Stadt- und Landleben augenfällig ist. Von dem Berufe und Stand der Eltern ist das Aufstehen zur Tagesarbeit abhängig, und davon wieder das Aufstehen der Kinder. Jedoch ist auch das Alter maßgebend. Ein Kind von 1 Jahre hat viel mehr Schlaf nöthig, als das von 6 Jahren; anders wird die Zeit sein für 6-, 12-, 16jährige Kinder. Außerdem ist zu beachten die Körperbeschaffenheit der Kinder selbst, ihre Nahrung, geistige und körperliche Anstrengung. Es läßt sich deshalb keine allgemeine Norm der Schlafzeit aufstellen. — Ziehn wir die Zeit in Betracht, worin die Kinder schulpflichtig werden. Es ist sehr begreiflich, daß

*) „Das viele Bußpredigen, das viele Reden von den Sünden der Menschen im allgemeinen giebt nur einen hohläugigen widerlichen Ernst, dem es an Trübheit nicht fehlt, dem aber die Tiefe abgeht, der wohl sauer aber nicht reinigend ist. — Man wolle nicht schon die Kinder die Sünden schmecken lassen, welche sie erst künftig begehen werden, und die vierjährigen Blütenmenschen nicht schon mit dem Herbst bekannt machen, der sie erwartet, nachdem sie vierzig Jahr in der Ehe gelebt haben." W. Harnisch, Frisches und Firnes III, S. 21 ff. vergl. den Art. Frömmigkeit.

Kinder, welche um 4 Uhr aufstehen und vor der Schule 3 Stunden arbeiten, um zehn Uhr schläfrig sind. Es sollte sich also das Frühaufstehen während der Schul- und Studienzeit nach dem Beginn des Unterrichts und der Vorlesungen richten oder umgekehrt. In Städten, worin die meisten Gesellschaften Abends gehalten werden, wird ein guter Theil der Zeit vor Mitternacht, die am zuträglichsten für den Schlaf sein soll, in Gesellschaften zugebracht und in Folge dessen ergiebt sich ein spätes Aufstehen, so daß oft am Morgen vor der Geschäfts- und Schulzeit Eile und Uebereilung bemerklich sind.*) Auf dem Lande ist's Regel, mit der Sonne aufzustehen. Für die schulpflichtigen Kinder sollte durch Eltern, Lehrer und Erziehungsrath eine Verständigung darüber stattfinden, daß nicht zu früh vor den Lehrstunden aufgestanden werde, oder daß diese nicht zu lange nachher den Anfang nehmen.

Warum soll man auf Frühaufstehen halten? Es ist ein Stück der nothwendigen körperlichen Abhärtung. Mit 7 Stunden Schlaf soll der Erwachsene genug haben. Das Kind soll mit den Jahren auf dieses Maß verkürzt und deshalb an das Frühaufstehen allmählich gewöhnt werden. Das Kind muß angehalten werden, rasch und schnell munter zu werden und die Sinne zusammen zu haben. So singt denn auch das Volkslied: „Und wird's dann wieder hell, so wecken sie mich schnell. Dann spring ich so munter vom Bettlein herunter. Hab Dank, Gott Vater du, ihr Englein auch dazu!" Nur der nicht über das Maß ausruhende Körper ist zur Arbeit frisch und behend. Ein gesundes Kind, das durch Lernen, Arbeit und Spiel ermüdet ist Abends um 9, kann zwischen 5 und 6 aufstehen. Anders wird es mit schwächlichen Kindern sein; diesen rechne man die Schwachheit des Leibes an und setze zu. Am besten ist es dann, sich mit einem verständigen Arzte zu benehmen. Gewaltsame Nöthigung wäre bei kränklichen Kindern verwerflich.

Viele bedeutende Männer zeigen an ihrem Beispiele, daß eine Menge Zeit durch Frühaufstehen gewonnen und dadurch viel mehr gearbeitet werden kann. Der praktische Engländer wird auch darauf sein „time is money" anwenden, wiewohl in London dadurch, daß man die Arbeitszeit in die Nacht ausdehnt, viel Geld vergeudet wird für Beleuchtung u. s. f.; denn das späte Aufstehen, resp. der späte Anfang der Arbeitszeit vertheuert den Lebensunterhalt. Friedrich II., König von Preußen, schlief nur bis 4 Uhr. Peter der Große von Rußland stand stets vor Tagesanbruch auf nach dem Grundsatze: „Ich mache mein Leben so lang, als ich kann und schlafe deshalb so wenig als möglich." Dean Swift sagte, er hätte nie einen Mann zu Größe und Bedeutung kommen sehen, der den Morgen im Bette gelegen. Buffon wie Doddrige bekannten, daß sie ihre großen Arbeiten der durch Frühaufstehen gewonnenen Zeit verdankten. Franklin sprach aus: „Wer spät aufsteht, mag den ganzen Tag laufen, und hat doch Abends die Arbeit nicht eingeholt." Als **Arbeitszeit** empfiehlt sich die Morgenstunde besonders. Das Sprichwort: „Morgenstund hat Gold im Mund" bezeugt, welchen großen Werth die Volksweisheit darauf legt. Auch soll nicht bloß das Gesinde früh aufstehen und die Herrschaft lange schlafen, vielmehr muß die Herrschaft selbst darin vorangehen, wie von Glaubrecht neuerdings in der Geschichte vom weißen Spatz mit Humor dargethan wurde. Daß der ausgeruhte Körper in den Morgenstunden zu geistiger Anstrengung am tauglichsten ist, belegen die Aussprüche der genannten Gelehrten und der Römer: Aurora Musis amica.**)

*) Aber auch deswegen sollten die Kinder eben an keinen nächtlichen Gesellschaften von solcher Ausdehnung Theil nehmen. D. Red.

**) Die Goliarden (s. d. Art. Bachanten. I, S. 365 f.) hatten hierüber andere Ansichten, wie sie zu ihrem dissoluten Leben paßten; vgl. die Carmina burana. Stuttg., 1847, S. 252:

Ordo noster prohibet matutinas plane.
Sunt quaedam fantasmata quae vagantur mane,
per quae nobis veniunt visiones vanae;
sed qui tunc surrexerit, non est mentis sanae. D. Red.

Das Frühaufstehen ist heilsam für den Körper und Geist, gewinnbringend an Zeit und überaus wichtig in moralischer Beziehung. Nichts hat mehr Einfluß die Willenskraft abzustumpfen, Geist und Körper gleichmäßig erschlaffen zu lassen, als das Träumen und Halbwachen in den Frühstunden. Wie viele Stunden sind zur Arbeit gradezu verloren, weil des Morgens im Bette zu lange über das Schicksal nachgedacht wurde, und daran schließt sich dann ein Tag mit Gähnen und Langeweile und Unlust. Sehr verderblich ist's, wenn Kinder, insbesondere erregte, durch das lange Liegen im Bette Zeit erhalten, dem Spiel der Phantasie nachzuhängen. Dann kommt jenes träumerische Gebahren, das mit den Augen auf das Buch sieht und mit den Gedanken draußen herumschweift. Am bedenklichsten ist jenes halbwache Liegenbleiben in der Zeit der Entwicklung der Mannbarkeit. Ist die Umgebung auch rein, was aber selten der Fall ist, so wird doch durch jenes oft „die verderblichste der verderblichen Neigungen" hervorgerufen, bestärkt und unterhalten, die in einem furchtbaren Grade die Jugend ergriffen hat, die Onanie. (Dr. C. W. Posner: Medicina pastoralis et ruralis. Ein Hand- und Hülfsbuch für Aerzte, Lehrer und Menschenfreunde. Glogau, 1844). Unter den Regeln, die Posner zur Vertreibung und Verhütung mittheilt, steht auch diese: „Gewöhne sie (die Kinder) zeitig, auf der Seite und nicht auf dem Rücken zu schlafen*) und Morgens beim Erwachen baldigst aufzustehen." Dadurch werden Verirrte herausgerissen aus dem verderblichen Nachhängen unzüchtiger Bilder u. s. f. Gut ist es, wie für Gesunde, so auch für Verirrte, wenn das äußerliche Mittel nach Luthers Sinn und Meinung in christliche Ordnung eingereiht ist, wie denn im Katechismus gelehrt wird: Des Morgens, so du aus dem Bette fährst, sollst du sagen: Das walte Gott Vater, Sohn und heiliger Geist. Amen. Darauf knieend oder stehend den Glauben und das Vaterunser beten u. s. f.

Hie und da wird ein Morgenspaziergang, um die Sonne aufgehen zu sehen, den Kindern Freude machen; das Frühaufstehen kommt sie in solchen Fällen (wie auch wenn es auf eine Reise geht) nicht sauer an. Im allgemeinen aber kann das Spazierengehen in frühen Morgenstunden den jungen Leuten nicht empfohlen werden, da es sehr leicht die Folge hat, daß sie dann zur Arbeit des Tages nicht mehr die nöthige Frische und Munterkeit haben. Es soll dieses Vergnügen für Sonn- oder Feiertage aufgespart werden; an Werktagen gehören die Frühstunden der Arbeit.

Mittel anzuwenden, um das Frühaufstehen zu erreichen, ist auf dem Lande weniger nothwendig als in Städten. Auf dem Lande ruft die Feldarbeit hinaus ins Freie. Hier sind es nur die Beamten und Vornehmen, welche der Volkssitte entgegen leben. In Städten werden allerlei Kunstmittel nöthig sein und fürs erste auch bleiben. Eines ist der zeitige Anfang des Schulunterrichts oder der Vorlesungen für Jünglinge u. s. f. Im rauhen Hause wird um 5 Uhr aufgestanden und beginnt darin das Tagewerk mit Springen (aus dem Bette nämlich), Beten und Singen. In Lehranstalten, besonders in Convicten bringt die Hausordnung mit sich, daß eine Glocke gezogen wird, und hat das seinen guten Einfluß auch fürs spätere Leben.**) Die Reveille des Militairs ist für die Umwohnenden oft ein Zeichen zum Aufstehen. Der Einzelne kann sich helfen mit einem Wecker an der Uhr, mit seinem Hausknecht Johann, wie denn auch Buffon seinem Bedienten einen Theil seiner Werke verdanken will. Mit unbedingter Vollmacht zu rütteln und zu schütteln, ein nasses Tuch aufzulegen u. s. w. muß aber der dienst-

*) In diesem Punct sind die Ansichten verschieden, vgl. d. Art. Erholung S. 166.
D. Red.

**) Wie in solchen Anstalten die Erlaubnis, an einem Tag in der Woche oder bei besondern Veranlassungen eine Stunde länger schlafen zu dürfen, auf die fleißigen Zöglinge wirken kann, nämlich so, daß sie gerade an diesen Tagen viel früher aufstehen und ihren Privatstudien obliegen (was sich psychologisch aus dem Motiv der Freiheit gegenüber dem sonstigen, unentbehrlichen Zwang erklärt), darüber s. Heiland, in der Abhandlung: „Zur Gymnasialfrage" in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, X, I, S. 79. D. Red.

bare Geist ausgerüstet sein, denn der Schlaf fällt sonst wie ein Gewappneter nochmals auf seine Beute. Das beste ist das Sprüchwort: „Jung gewohnt, alt gethan" zu befolgen, d. h. hier, die Ordnung des Hauses, früh aufzustehen, den Kindern anzuerziehen und zur Gewohnheit zu machen. **Stromberger.**

Frühreife bezeichnet in der herkömmlich gewordenen Bedeutung des Wortes nicht nur die früh eintretende wirkliche Reife, d. h. Männlichkeit im physischen und geistigen Sinne, sondern es wird auch, namentlich auf geistigem Gebiete, von jeder Entwicklungsstufe gebraucht, die im Verhältnis zum Alter ungewöhnlich früh eintritt. Wir sind eben so geneigt, ein Kind frühreif zu nennen, welches etwa mit dem dritten Lebensjahre schon fertig und mit Verständnis und Ausdruck lesen kann, als einen jungen Mann, der mit 17 oder 18 Jahren wissenschaftliche Leistungen zeigt, die man nur vom reiferen Mannesalter erwartet. Das Wort hat sogar, vermuthlich unter dem Einflusse einiger auffallender Beispiele, die in den letzten Jahrhunderten vorgekommen sind, vorwiegend die Bedeutung angenommen, daß es den Zustand der sogenannten Wunderkinder bezeichnet, die schon im frühesten Lebensalter Erstaunliches leisten, aber nachher entweder physisch zu Grunde gehen oder zurückbleiben und die rechte Reife nie erreichen. Wenn man den Begriff der Frühreife in dieser Weise beschränkt und also nur die ungünstig ausgehende Verfrühung der Entwicklung darunter versteht, so darf man offenbar Männer wie Phil. Melanchthon, Torquato Tasso, Hugo Grotius, Albrecht von Haller, die alle in ihrer Entwicklung ungewöhnlich früh waren, aber dabei auch nachhaltige Kraft und Tiefe besaßen, nicht als frühreif bezeichnen. Ein Heinecke, Baratier, K. Witte und andere werden die charakteristischen Beispiele der Frühreife sein. Allein die Natur scheint hier wie auf so manchen andern Gebieten der menschlichen Eintheilungen und Begriffsbestimmungen zu spotten. Es wird vergeblich sein, der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen gegenüber und ohne die zahlreichen Zwischenstufen außer Acht zu lassen, irgend einen der beliebten Sätze über Frühreife mit einiger Bestimmtheit aufrecht zu erhalten. — „Fructus idem diuturnus ac praecox esse nequit," ist ein Spruch, der sich auch den Bewunderern des jungen Mozart aufdrängte, als dieser in seinem sechsten Lebensjahre zu Wien als Claviervirtuose auftrat (vgl. Jahn, Leben Mozarts I, S. 41). Kein Kind ist wohl entschiedener als Wunderkind aufgefaßt, durch ganz Europa mehr als die außerordentlichste Erscheinung gepriesen worden, denn gerade Mozart. Alles an ihm schien abnorm. Ja noch mehr; er hat auch in der That kein hohes Alter erreicht und es wird sich kaum leugnen lassen, daß sein früher Tod mit seiner frühen Entwicklung in einigem Zusammenhange stand. Sein ganzes Leben hatte ein etwas beschleunigtes Tempo, allein diese Beschleunigung war nicht nur mäßig, sondern auch in sich regelmäßig und gleichmäßig. Sie verband sich mit jener frühen Entwicklung eines Tasso, Melanchthon, Grotius, einer Entwicklung, von der sich bei den meisten sehr bedeutenden Geistern, sei es im Kindesalter, sei es gegen die Zeit der Reife hin unverkennbare Spuren finden. Mit Recht sagt daher Mozarts geistvoller Biograph, das Erstaunenswertheste bei Mozart sei, daß diese für so junge Jahre unerhörte Productionskraft weder durch Ueberreizung noch Ueberbildung in dieser Weise gesteigert war, sondern daß wir diese Entwickelung für die dieser Natur normale erkennen müßen.*) Mozart trug die Norm seiner Entwickelung in sich selbst. Sein Lebensgang war nicht so beschleunigt, daß er ihm nicht Raum zur Entfaltung der größten und reifsten Leistungen gegönnt hätte. Auch darf wohl daran erinnert werden, daß es gerade in der Natur der Musik liegt, der frühen Entwicklung einen ungeheuren Spiel-

*) O. Jahn, W. A. Mozart I, S. 190. Jahns eingehende Vertheidigung Mozarts hebt den gewöhnlichen Vorwurf auf, daß er durch eigentliche Liederlichkeit seine Gesundheit untergraben habe, die aufreibende Wirkung einer durch geistige Getränke unterstützten übermäßigen Production bleibt aber bestehen. Auch scheint es uns doch bei der Lesung von Mozarts Briefen, als ob ein gewisses Zurückbleiben im Kindischen auf dem Gebiete des gewöhnlichen Lebens sich nicht so völlig wegleugnen ließe. L.

raum zu verschaffen, ohne der körperlichen Kraft zu sehr zuzusetzen. Die fast jedes Jahr auftauchenden jungen Virtuosen beweisen dies, denn wenn auch manche derselben später vom Schauplatze verschwinden, so erlangen doch auch viele wenigstens als Virtuosen, wo nicht als Componisten vollkommene Reife. Das auffallendste Beispiel musikalischer Frühreife ist wohl das des kleinen Engländers William Crotch, der bereits zwei Jahre alt, also reichlich ein Jahr früher als Mozart, zu spielen begann. Derselbe Knabe soll auch anderweitig, z. B. im Zeichnen äußerst begabt gewesen sein (vgl. über ihn die leider nicht kritischen Zusammenstellungen bei Lichtenberg, verm. Schr. 4. S. 200 ff.). Ein interessanter Vergleich mit Mozart ergiebt sich, wenn man das Leben des bekannten frühreifen Gelehrten, Joh. Phil. Baratier, betrachtet. Dieser, Sohn eines französischen Predigers zu Schwabach im Anspachischen, sprach am Schluß seines dritten Lebensjahres geläufig lateinisch, französisch und deutsch. Später lernte er, zum Theil durch Selbststudium, griechisch, hebräisch, syrisch und chaldäisch, trieb Philosophie, Mathematik, Astronomie und Kirchengeschichte, trat im dreizehnten Jahre als Schriftsteller auf, starb aber schon (1740) an der Schwindsucht, als er sein Leben auf 19 Jahre gebracht hatte. Auf den ersten Blick ist hier gegen Mozart nur Unterschied, es scheint das Urbild krankhafter Frühreife gegenüber der gesunden; allein die Sache gestaltet sich bei näherem Zusehen etwas anders. Auch in dem jungen Baratier fand sich, wie aus vielen Zügen seiner Biographie hervorgeht, eine ungewöhnliche Kraft und Selbständigkeit des Geistes. Auch kann man von ihm wie von Mozart sagen, daß seine Entwicklung ihre Norm in seiner eigenen Natur gehabt habe; die Bemühungen des Vaters um ihn waren freilich bedeutend, allein bei weitem das Meiste kam aus eigenem Streben. Er war früh productiv, allein seine Producte konnten aus Mangel an Zeit und Ruhe nicht zur Reife gelangen. Das Lebenstempo, welches sich bei Mozart nur wenig beschleunigt zeigt, nimmt hier die Form der rasenden Hast an; ein Studium jagt das andre, ein Plan zu umfassenden Untersuchungen den andern. Das Ergebnis hievon war eine früh sich einstellende greisenhafte Skepsis, die doch immerhin ebenfalls wieder ein Zeichen von Originalität bleibt. Man gebe einem solchen Geiste mehr Körperkraft, mehr Ruhe und jene weise, mäßigende und ernsthafte Leitung, die Mozart bei seinem Vater genoß, und es würde wohl eine Frucht sich ergeben, die noch in anderer Hinsicht als der der Frühreife glänzte. Baratiers Vater erzog dem Kleinen die Frühreife nicht an, aber er stachelte sie. Ersteres wirft ihm der Prediger Witte vor, während es in der That weit mehr auf ihn und die Erziehung seines Sohnes Karl paßt (Erz.geschichte I, 350). Die letztere gewährt uns wieder ein ganz anderes Bild, eine völlig verschiedene Combination der bei der Frühreife wirksamen Factoren. Der Knabe K. Witte war schon vor seiner Geburt bestimmt, ein ausgezeichneter Mensch zu werden. Es sollte an ihm der Satz bewiesen werden, daß jeder wohlorganisirte Mensch ein ausgezeichneter werden könnte, wenn er die geeignete Erziehung fände. Der Vater, ein Prediger, dem seine Umstände viel Zeit und Freiheit ließen, war Erzieher von Fach gewesen; er theilte die Schwächen der Pädagogen jener Uebergangszeit von Basedow zu Pestalozzi, allein er war jedenfalls in einem ganz seltnen Grade Meister der pädagogischen Technik und befolgte namentlich auch hinsichtlich der physischen Erziehung vernünftige Grundsätze mit äußerster Sorgfalt. Die Anlagen des Sohnes, an dem jene Probe gemacht wurde, waren, wenn auch nicht mittelmäßig, wie ein Freund des Vaters sie nennt (I, 24), so doch auch keineswegs ganz außergewöhnlich. Das Experiment hat insofern alle erforderlichen Bedingungen gehabt und bleibt für Pädagogik und Psychologie äußerst werthvoll. Das Resultat war der bewunderungswürdigste Fortschritt ohne Hemmung der Gesundheit bis zum sechzehnjährigen Doctor der Jurisprudenz und der Philosophie; späterhin Stillstand. K. Witte lebt noch jetzt als Professor des Rechtes in Halle. Die frühe Reife hat ihm nichts genützt, als daß er durch sie einen Namen erhielt und einige Jahre früher da anlangte, wohin auch andre kommen können; was sie geschadet hat, ist schwer zu übersehen. Ein bemerkenswerther Zug, der Baratier und K. Witte ge-

meinsam ist, ist der ungewöhnlich lange Schlaf von 10 — 12 Stunden bis in das Jünglingsalter: offenbar ein Ersatz für die außergewöhnliche Anstrengung der jugendlichen Denkkraft. — Bei Christ. Heinr. Heinecke, dem Lübecker Wunderkind (geb. 1521) traf offenbar verfrühte natürliche Reizbarkeit mit methodischer, aber nicht vernünftiger Ausbildung durch den Vater zusammen. Es ergab sich die Merkwürdigkeit eines Kindes, das mit 5 Jahren eine lateinische Rede hielt, dabei noch die Mutterbrust genoß und bald darauf über der Entwöhnung starb. Als zu Tode erzogen kann man wohl auch die Söhne Quintilians betrachten (vgl. die ziemlich ausführl. Erzähl. in inst. or. C. VI. prooem., wozu Anm. bei Colomerius). Eine große Reihe älterer Beispiele findet man namhaft gemacht bei Cronius de eruditione comparanda Lugd. Bat. 1699. p. 37 u. ff. in einer Anmerkung zu Joach. Camerar. praecepta vitae puerilis. — Beispiele von kindlicher Frühreife im Rechnen giebt Jessen, Psychol. S. 153 u. f. Interessant ist das Beispiel eines frühreifen Schachspielers, des Amerikaners P. Morphy, der schon als Knabe die bedeutendsten Meister schlug und kürzlich auf seiner Reise nach Europa großes Aufsehen erregt hat. Körperliche Frühreife bespricht Schwarz, Erziehungsl. 2. Aufl. III, S. 354 f., geistige ebendas. 349 ff. — Ueber Baratier vgl. Formey, la vie de Jean Phil. Baratier, Francf. et Leipzig 1755. — Ueber Witte die Werke seines Vaters: Erziehungsgeschichte, Leipz. 1819. 2 Bde. u. K. Witte's höchst glückliche Jugendjahre. Als Manuscr. gedr. 1843 (trägt Spuren von Geistesverwirrung des Vf.). Nur ersteres dieser Werke ist benützt in einem trefflichen Aufsatz der anonym erschienenen Erziehungsresultate, Hannover 1857. S. 1 ff. *)

A. Lange.

Fürstenschulen. Mit diesem Namen werden gewöhnlich die drei sächsischen Landesschulen bezeichnet, ursprünglich im Gegensatze gegen die städtischen Schulen, weil diese nicht wie jene auf Stiftung des Landesfürsten beruhten und unter dessen unmittelbarer Aufsicht und Leitung stunden. Nachdem Herzog Heinrich, 1539 seinem Bruder Georg gefolgt, die Reformation in den albertinischen sächsischen Landen ein- und durchgeführt hatte, mußte natürlich in ernsteste Berathung gezogen werden die Verwendung und Verwaltung der geistlichen Güter, namentlich der Klöster, welche sich von selbst entleert hatten. Weit entfernt waren die Fürsten und ihre Räthe von dem Gedanken, daß das Kirchengut zu etwas anderem verwendet werden dürfe, als zu dem Dienste des Herrn; daß man jedoch reifliche Erörterungen namentlich mit den Ständen des Landes pflog,

*) Präcocität = unnatürlich frühe Geistesreife und Altklugheit bespricht als eine weitverbreitete Erscheinung und ein schlimmes Zeichen der Zeit Döberlein in den Reden und Aufsätzen I, S. 150 ff. Die Kinder und Knaben wollen wie die Männer sein und was dem reiferen Alter an Rechten und Genüssen vorbehalten bleiben muß, für sich in Anspruch nehmen, und leider werden sie von einem Theil der Erwachsenen hierin thörichterweise unterstützt, weil man so oft alle von der Natur eigenhändig gemachten Unterschiede nicht mehr gelten lassen will; gar viele Väter und Mütter haben nicht Vernunft und Einsicht genug, um in der dem Alter vorauseilenden Entwicklung ihrer Kinder mehr Gefahr, als Hoffnung und Ruhm zu sehen. Auch die Schule hat ihren Antheil an der gemeinsamen Schuld der Zeit, indem sie z. B. dem Knaben, der die Anfangsgründe der Grammatik einübt, schon die abstractesten Begriffe, wie subjectiv und objectiv, absolut und relativ u. dgl., in den Mund legt. Der Gärtner wartet auf Blüte und Frucht und weiß, wie es um Treibhauspflanzen steht; der Pferdezüchter kennt die Folgen davon, wenn ein Thier zu früh eingespannt wird; aber unter den Erziehern sind viele, welche die natürliche Entwicklung mit künstlichen Reizmitteln verfrühen wollen, anstatt die Blüte, damit sie um so voller und schöner sich entfalte, möglichst lange in der Knospe zu halten. Gegen dieses Uebel hilft nichts, als wenn wir uns entschließen, uns der verkehrten Mode, die sich Zeitgeist nennt, mit aller Entschiedenheit zu widersetzen, wenn wir die Natur in ihrer gesetzmäßigen Entwicklung beobachten und von den Irrwegen der Hypercultur zu ihr zurückkehren. Die höhere Schule hat ein vortreffliches Gesundheitsmittel in der Beschäftigung mit den Classikern: „der Umgang mit den edelsten Geistern längst untergegangener Völker bildet ein abgeschlossenes, harmloses Stillleben, wie es der Jugend noth thut.“ (Vgl. die Art. Altklug, Blasirtheit.) D. Red.

beweist das weise Streben etwas durchaus sich bewährendes zu schaffen. Die Verhandlungen zu Ende zu führen blieb Heinrichs Sohn und Nachfolger Moriz (regiert seit 21. März 1541) vorbehalten. Bei diesem einsichtsvollen und selbst wissenschaftlich gebildeten Fürsten fand den lebhaftesten Anklang der Vorschlag seines Raths Dr. Komerstadt, welchem entsprechend schon am 18. Nov. 1541 auf dem Ausschußtage zu Dresden in Bezug auf die Klostergüter der Antrag gestellt ward: „So kondt man auch davon vorordnen eyne underhaldung der schulen lar und Kinder Zucht das armer Leuthe Kinder wol gezogen und gelernet werden, Auch ezliche außerhalb und innerhalb Landes underhalden wurden. — Das ist der Kloster erste ankunft und gerechtigkeit das sie zur Zucht und lehr gestift seyn. Wan mans nuhn wiederumb dohin richtt so kan mans mit got und rechte erhalten." *) Die Stände nahmen diesen Antrag bereitwillig auf und in der vom 21. Mai 1543 datirten neuen Landesordnung heißt es: „Und nachdeme zu Christlicher Lahr und wandel, auch zu allen guten ordenungen und Pollicey von nöthen, das die Jugent zu Gotts Lobe und im gehorsam erzogen, in den Sprachen und Künsten, und dann vornemlich in der Heyligen Geschriefft gelernet und underweiset werde, damit es mit der zeit an Kirchendienern und andern gelahrten Leuthen ine unseren Landen nicht mangel gewinne, Seindt wir bedacht von den vorledigten Clöster und Stiefftgüthern, Drey Schulen aufzurichten, Nemlich eine zu Meißen, Dorinne ein Magister, zwene Baccalaurien, ein Cantor und sechzig Knaben, die Ander zu Merseburg, Dorinnen ein Magister, zwene Baccalaurien, ein Cantor und siebentzigk Knaben, die Dritte zu der Pforten, Dorinnen ein Magister, Drey Baccalaurien, ein Cantor und ein Hundert Knaben sein, und an allen Orten mit Vorstehern und Dienern, Lare, Kösten und anderer Notturfft umbsonst versehen und underhalden werden." Daß dabei die Bestimmung getroffen wurde, daß die Knaben alle Landesunterthanen und keine ausländische sein sollten, kann nicht Wunder nehmen. **) Das Werk war schon in Angriff genommen und wurde kräftigst gefördert. Am 3. Juli 1543 wurde im ehemaligen St. Afra Kloster zu Meißen die neue Landesschule eröffnet ***) und am 1. Nov. desselben Jahres zog auch in Pforta der erste Zögling ein. †) Nur die Errichtung der dritten Schule zu Merseburg gelang dem eifrigsten Streben des Herzogs Moriz nicht, da das Stift durch Widerspruch und endlich Errichtung einer unbedeutenden eigenen Schule zu St. Petri die Bemühungen vereitelte. ††) Gleichwohl gab Moriz den einmal gefaßten Gedanken nicht auf, um so weniger als er durch die Erwerbung des Kurfürstenthums sich verpflichtet fühlte seinen neuen Unterthanen dieselbe Wohlthat wie seinen alten zukommen zu lassen und es ihm Ernst damit war seine Treue für die evangelische Kirche den Verdächtigern gegenüber durch die That zu beweisen. Als nun in Grimma Ende April 1549 eine Versammlung von angesehenen Theologen — auch

*) Um nicht eine Menge einzelner Citate zu geben, bezeichne ich als die Hauptschriften, welche der folgenden Darstellung überall zu Grunde liegen: Portuchs Chronicon Portense. Kraft und Schmidt: Die Landesschule Pforte. Schleusingen 1841. Kirchner im Programme von Pforte 1843. Müller, Versuch einer vollständigen Geschichte der churfächsischen Fürsten- und Landschule Meißen. Leipzig 1789. 2 Bde. Dippoldt: histor. Beschreibung der Landsschule zu Grimma. Lorenz: Bericht über die Landesschule zu Grimma. Grimma 1850. Palm: de pristina illustris Moldani disciplina narratio. Grimma 1850. Lorenz: series praeceptorum Ill. Moldani. Grimma 1846. Selbstverständlich sind auch die Werke über Sächsische Geschichte, namentlich von Langenns Herzog Moriz benützt.

**) Der Besuch der Landesschulen ist nie Ausländern verwehrt, aber der Genuß der Beneficien auf Inländer beschränkt gewesen.

***) Erster Rector war M. Hermann Vulpius, dem 1546 der berühmte Georg Fabricius folgte.

†) Lutze aus Kindelbrück. Bis zum 24. Dec. folgten 43 nach. Erster Rector war M. Joh. Gigas aus Nordhausen.

††) Fraustadt: Die Einführung der Reformation im Hochstift Merseburg. Leipzig 1843 S. 136—40.

Melanchthon war dabei — zur Berathung über die Einführung der 1548 zu Leipzig festgestellten Kirchenordnung gehalten wurde, ließ der Kurfürst seinen Entschluß eine dritte Landesschule zu errichten von neuem erklären und der Rath der genannten Stadt ergriff freudig die Gelegenheit, das seit 1529 leergewordene und in seinen Besitz übergegangene Kloster der Augustiner-Eremiten anzubieten. Unter der Mitwirkung der schon bei den beiden früheren Schulen hauptsächlich thätig gewesenen Räthe Dr. Komerstadt und Ernst von Miltitz wurde denn nun auch hier das Werk rüstig gefördert und am 14. Sept. 1550 die dritte Landesschule eingeweiht.*) Die Gründung der drei Fürstenschulen ist eine bedeutende Thatsache in der Geschichte der Reformation, indem sie die erste aus dem Herzen und Geiste der evangelisch-lutherischen Kirche hervorgegangene, zu ihrer Stützung, Förderung und Erweiterung gegründete Schöpfung sind. Den evangelisch-lutherischen Charakter, der von vornherein ihr Wesen war, haben sie fort und fort bewahrt.**) Und schon an und für sich mußte eine Stiftung, welche einer großen Zahl junger unbemittelter Knaben die Mittel zur wissenschaftlichen Ausbildung gewährte, als ein Werk eben so hochherziger christlicher Liebe wie tiefer staatsmännischer Weisheit anerkannt werden. Für die Geschichte der Pädagogik hat sie aber auch noch die Bedeutung, daß dem längst gefühlten Bedürfnis einer gründlichen Vorbereitung für das eigentlich wissenschaftliche Studium der Universitäten eine fest geregelte und umfassende Befriedigung zu Theil wurde. Die sächsischen Fürstenschulen haben nun auch stets sich eines großen Ansehens in der pädagogischen Welt zu erfreuen gehabt, sie sind häufig als wahre Musterschulen bezeichnet worden und im eigenen Vaterlande hat man sich des Segens, den sie gestiftet, mit frommer Dankbarkeit stets gefreut. Es ist nicht dieses Orts, eine ausführliche Geschichte der drei Anstalten zu geben, wohl aber in möglichster Kürze die Ursachen, worauf ihre Bedeutsamkeit beruht, darzulegen.

Die Stürme der Zeit haben die drei Landesschulen nicht unberührt gelassen, die gewaltigen Kriege, welche auf Sachsens Gebiete geführt wurden, haben ihr Bestehen mehr als einmal gefährdet,***) die Streitigkeiten in Glaubenssachen wie Zerwürfnisse unter den Lehrern haben zu Zeiten eben so ihr Inneres, wie gewissenlose Verwaltung ihr materielles Bestehen gefährdet, aber sie haben gerade auch dann die gnädige Bewahrung Gottes und die treue Fürsorge der Landesfürsten und der denselben vertretenden Behörden — nach dem Uebertritt Friedrich Augusts zur katholischen Kirche des evangelischen Kirchenraths — in reichstem Maße erfahren. Ihr Aeußeres hat sich vielfach durch Umbauten und Erweiterungen, aber immer nur zum Bessern verändert,†) und die zu ihrer Erhaltung gestifteten Mittel sind vermehrt und vergrößert worden. Freilich ist manches, was ursprünglich beabsichtigt war, unterblieben oder unterlassen worden, die gänzliche Unterhaltung der Alumnen selbst mit Kleidern††) und Büchern ist später

*) Der erste Rector war M. Adam Siber, ein Schüler von Rivius und einer der bedeutendsten Pädagogen seiner Zeit. Nur für Meißen ist eine Stiftungsurkunde vorhanden vom 23. Jan. 1544, abgedruckt bei Müller I. S. 12 ff. Für die beiden anderen sind solche nie förmlich ausgestellt worden; s. Lorenz Bericht S. 21 f.

**) Katholiken können nicht zum Genusse einer Stelle gelangen.

***) Der 30jährige Krieg hat mehrmals die völlige Schließung nöthig gemacht. Bei dem Einfalle des Schwedenkönigs Karls XII. verhütete nur ein später hochherzig in eine Stiftung verwandelter Vorschuß des Herrn Wilh. Ernst Bernh. Vitzthum von Eckstädt die Nothwendigkeit einer Schließung von Grimma und Meißen. Der 7jähr. Krieg traf am härtesten Meißen, ließ aber auch die beiden anderen Schulen nicht verschont. Glücklicher wurden die Gefahren während der Napoleonischen Kriege abgewandt.

†) Als eine gnädige Bewahrung Gottes muß es erkannt werden, daß kein Brandunglück die Landesschulen getroffen hat, und daß selbst solche Unfälle, wie der Einsturz des Speisesaals (Rempter) in Pforta, den Verlust keines Menschenlebens gekostet haben (Schmidt u. Kraft S. 62 f.).

††) Bis zu Ende des vorigen Jahrhunderts blieb eine vorgeschriebene Tracht, ein kurzer Mantel (Scholana, daher Schalaune). Die hohe runde Mütze (der sogenannte Spanier in Pforta) wich zuerst dem Hute.

hinweggefallen, aber dagegen die Zahl der Stellen allmählich erhöht und erweitert worden.*) Alle drei Schulen sind in herrlichen Gegenden gelegen, kurz alle äußeren Bedingungen zu einem fröhlichen Gedeihen haben sich vereinigt. Zahlreiche Schüler**) sind denn auch aus ihnen hervorgegangen. Pforta rühmt sich seines Klopstock, Meißen seines Lessing, Grimma seines Paul Gerhardt und wir könnten eine große Reihe der namhaftesten Gelehrten und bedeutendsten Männer aus allen Jahrhunderten aufführen, welche einer jener Anstalten die Grundlagen ihrer Bildung verdankten. Allein alle Schulen haben einzelne große Geister unter ihren Schülern aufzuweisen, und mancher ist trotz seiner Schule oder doch mehr durch deren negative Einwirkung zu einem großen Manne geworden. Auch die mittleren Talente — sie sind ja stets die größere Mehrzahl — gefördert, in der Mehrzahl ihrer Schüler ernsten Sinn, Arbeitsamkeit, Fleiß, kurz die zur Erwerbung wahrer höherer Bildung erforderlichen Eigenschaften hervorgerufen zu haben ist die wahre Bewährung einer Schule, und darum setzen wir den Ruhm der Fürstenschulen in die Bildung so vieler Männer, die zwar nicht geglänzt, aber in ihrem Kreise und Berufe in ehrenvoller und tüchtiger Weise gewirkt haben, in die zahlreichsten Aeußerungen der Dankbarkeit und Verehrung derer, welche die an ihnen geübte Zucht als einen für ihr ganzes Leben und Wirken fortdauernden Segen gerühmt haben.***)

*) Die ursprünglich beabsichtigte Zahl siehe oben. Bei der Stiftung wurde denen, welche ein geistliches Lehen im Betrag von jährlich 25 fl. zu vergeben gehabt hätten, das Recht, einen Knaben zu einer Stelle in den Landesschulen zu präsentiren zugesagt. Die vielfachen Veränderungen im Laufe der Zeit übergehend, theilen wir das jetzt Bestehende mit. In Pforta bestehen laut der Bekanntmachung des Kgl. Provincialschulcollegium zu Magdeburg vom 20. Febr. 1858 140 Freistellen, 20 alte Koststellen (deren Inhaber zu den Kosten der Verpflegung einen Beitrag zu leisten haben), 20 neu fundirte Koststellen, 20 Extraneerstellen. Von den Freistellen sind 60 königliche, eine (die Organistenstelle) wird von dem Rector verliehen; 69 haben Städte, 5 das Domstift Naumburg, 5 adelige Familien zu verleihen. Bei der Aufnahme werden 10 Thlr. 25 Sgr. nebst einem freiwilligen Beitrag zur Bibliothek entrichtet, beim Abgang 10 Thlr. 17½ Sgr., sonst nach den Vermögensverhältnissen jährlich 6, 8, 10, 12, 14 Thlr. Beitrag zur Schulkasse. Kost, Wohnung, Heizung, Licht, Unterricht werden ganz unentgeltlich gewährt. Die 20 alten Koststellen zahlen jährlich 21 Thlr. 26 Sgr. 8 Pf., die 20 neuen 80 Thlr. jährlich an die Schulkasse. Die Extraneer haben Wohnung und Verpflegung bei einem Lehrer und nur den Unterricht in der Anstalt für gegen 14 Thlr. jährlich. In Grimma sind 104 Freistellen (16 königliche, 85 städtische, 3 adl.) 16 Kost- und 6 außerordentliche Koststellen, in Meißen 104 Freistellen (16 königliche, 36 adl., die übrigen städtischer Patronate), 16 Kost- und 12 außerordentliche Koststellen. Die Freistellen zahlen 12 Thlr. Eintritts- und 12 Thlr. Abgangsgebühren und jährlich 15 Thlr. an die Schulkasse, und haben sonst alles frei; eine Koststelle erlegt außerdem 40, eine außerordentliche 70 Thlr. an die Schule. Die Extraneer zahlen 30 Thlr. Aufnahme- und Abgangsgebühren und 30 Thlr. jährlich Beitrag; das Kostgeld, auf Privatvertrag zwischen den Eltern und dem Lehrer beruhend, nie unter 200 Thlr., jetzt natürlich beträchtlich höher. Wir könnten die zahlreichsten Zeugnisse dafür anführen, daß zu allen Zeiten für das Leibliche der Schüler in einer alle vernünftigen Wünsche befriedigenden Weise gesorgt worden ist, ja die Pförtnerkost ist öfters als zu luxuriös verschrieen gewesen. Die Staatszuschüsse zu den Stiftungseinkünften werden bei den statistischen Darstellungen der Länder Berücksichtigung finden. Aufnahmetermine sind Ostern und Michaelis jeden Jahres. Ausländer können in Sachsen gegen ein Kostgeld von 100 Thlr. als Alumnen aufgenommen werden.

**) Das von Bittcher herausgegebene Pförtneralbum (Leipzig 1843) hat 542 Seiten groß Octav. (S. auch Schmidt u. Kraft S. 187 f.). Das mit dem bewunderswürdigsten Fleiße gearbeitete und für Gelehrtengeschichte und Biographie bedeutende Grimmenser-Album (Grimma 1850) weist auf 450 Seiten gegen 6000 Schüler nach. Für Meißen findet sich keine solche Arbeit vor. Die während seiner Amtsführung dort aufgenommenen Schüler sind in Kreyssigs von seinem Sohne herausgegebenem Leben namhaft gemacht.

***) Das ominöse fugitivus factus est (entlaufen) erscheint in den alten Schülermatrikeln doch im ganzen selten. Es versteht sich von selbst, daß auch von den Fürstenschulen Zöglinge zu Grunde gegangen sind, immerhin aber weniger als bei anderen Schulen. Wer aufmerksam

Es ist nicht zu verkennen, daß rücksichtlich der Schüler die Fürstenschulen durch die bei der Aufnahme gestellten Forderungen, wie durch die an den Genuß einer Stelle geknüpften Bedingungen Vortheile vor anderen Anstalten besitzen, daß von jeher in ihren Zöglingen ein gewisses Bewußtsein einer Bevorzugung vorhanden gewesen und den Bemühungen der Lehrer entgegengekommen ist, allein die Praxis ist immer in Bezug auf jene Forderungen*) eine milde gewesen und der Geist hat in den Schülern immer erst gebildet und befestigt werden müßen. Daß die Behörden zu aller Zeit für würdige Besetzung der Lehrerstellen Sorge getragen, lehrt die Geschichte der Fürstenschulen. Mancher bedeutende Name glänzt unter denselben. Aber es ist auch ebenso gewiß, daß es Zeiten gegeben hat, wo die Lehrer weder als Gelehrte noch als Pädagogen besonders ausgezeichnet waren, und dennoch haben die Schulen geblüht. Sie verdankten dies ihren eigenthümlichen Einrichtungen. Diese bildeten stets einen Gegenstand der Aufmerksamkeit der Behörden. Die Schulordnungen von Kurfürst August (1. Jan. 1580), von Christian I. (25. Febr. 1588), von Christian II. (von 1602)**) beweisen das Bestreben die Schulen immer mehr zu vervollkommnen. Der jeder Schule vorgeordnete adelige Inspector — erst in diesem Jahrhundert wurde dies Amt in Wegfall gebracht — übte eine stete Aufsicht namentlich über Disciplin und Verwaltung und dazu kamen seit 1654 jährliche Visitationen, meistens durch Universitätsprofessoren gehalten.***) Zwar wurde 1700 die Regelmäßigkeit derselben aufgehoben, aber die Sache noch häufig durch Mitglieder des Oberconsistoriums geübt. Wenn auch einzelne Verordnungen vieles in den Schulordnungen veränderten, so wurde doch erst 1773 eine umfassende neue Schulordnung erlassen.†) Doch wurden auch später noch, namentlich durch Reinhard, vielfache Verbesserungen, besonders in Bezug auf Anpassung des Lehrgangs an die Forderungen der Zeit, Vermehrung der Lehrkräfte, Classeneintheilung und Disciplin vorgenommen;††) jetzt gelten für die Fürstenschulen dieselben Bestimmungen, wie für alle

die Schülerverzeichnisse durchgeht, wird finden, daß auch die Zahl derer, welche nicht zum Studium der Wissenschaften gelangt sind, verhältnismäßig gering ist, obgleich viele sich finden, welche den Schulcursus auf anderen Schulen absolvirten. Anfänglich mußte jeder Zögling bei seinem Eintritt sich schriftlich zum Gehorsam und zum Gebet für den Landesfürsten verpflichten, auch geloben sich dereinst im Kirchen-, Schul- oder anderem Dienste des Landes gebrauchen zu lassen. S. einen solchen Eid bei Lorenz Bericht S. 17, N. 46.

*) Von dem Aufzunehmenden wird an allen drei Schulen der Stand der Kenntnisse verlangt, welche das Progymnasium giebt; allein im Königreich Sachsen gilt die gesetzliche Bestimmung, daß wenn die Eltern die Unmöglichkeit einer genügenderen Vorbildung nachweisen können, eine Aufnahme sub conditione, d. h. mit der Forderung, daß in einer bestimmten Zeit das Fehlende nachgeholt werde, statt zu finden hat. Auch die Bedingung den Schulcursus innerhalb 6 Jahren zu vollenden wird vielfach mild geübt. Wenn aus mehreren zum Genusse einer Stelle einer zu erlesen ist — dies Certiren kommt nur bei den Koststellen vor, wenn vom Ministerium mehr zur Anwartschaft zugelassen, als Stellen vorhanden sind — so wird bei der Aufnahmeprüfung doch vor allem die Frage, ob die Reife überhaupt vorhanden sei, beantwortet und derjenige, welcher dann auch nicht die Stelle erhält, findet doch in der Regel Aufnahme, wenn auch zeitweise mit höherer Bezahlung. Die königl. Freistellen werden stets nur solchen verliehen, welche bereits recipirt sind. (Anders bei den Württemberg. Seminarien, vergl. d. Art. Klosterschulen, sowie den Art. Landexamen.)

**) Die erstere findet sich in dem Codex Augusteus p. 574—94; auch die beiden anderen sind mehrmals abgedruckt.

***) Müller I. S. 113—16.

†) Erneuerte Schulordnung für die Kursächsischen drei Fürsten- und Landesschulen. Dresden 1773. 160 S. 8. Sie ist hauptsächlich das Werk J. A. Ernestis (vgl. d. Art.) und verdient als eine vollständige Gymnasialpädagogik des vorigen Jahrhunderts alle Beachtung. Der heilige Ernst, der sie durchdringt, kann noch jetzt vielen zum Spiegel dienen.

††) Während ursprünglich nur Ober- und Unterlection unterschieden wurden, erhielt später der Cötus eine vielfältigere Gliederung. Jetzt haben die Sächsischen Fürstenschulen jede 4 Classen mit 1½ jährigen Cursen, Pforte 5 Classen, 4 mit einjähr., Prima mit 2jähr. Curs. Die 1801

Gymnasien. Gehen wir die vorhandenen Lectionspläne durch, so finden wir die Fürstenschulen mit den meisten für wohl eingerichtet geltenden Gelehrtenschulen der jedesmaligen Zeit in Einklang (S. die Beilagen bei Palm a. a. O.). Theologische und classische Studien überwiegen anfänglich die nur spärlich bedachte Mathematik, während der Gesang eine ausreichende Berücksichtigung findet, dann aber Logik und Dialektik stark betrieben. Die mathematischen Studien fanden zuerst ernste Beachtung. In Meißen ward 1724, in Pforta 1725, in Grimma 1726 ein eigener Lehrer dafür angestellt. Das Bedürfnis des Geschichtsunterrichts wurde im Anfange des 18. Jahrhunderts tief gefühlt*) und bald seit 1727 durch geographische und geschichtliche Lectionen zu befriedigen gesucht. Die Uebung in der deutschen Sprache blieb freilich lange Zeit auf das Uebersetzen aus den alten Sprachen beschränkt, doch wurde schon 1727 und 28 die Uebung der unteren Schüler in deutschen Briefen und das Achten auf die Reinigkeit der deutschen Sprache bei dem Uebersetzen, bald auch die Correctur deutscher Aufsätze anempfohlen; schon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts begann in Pforta der Professor M. Johann Gottlieb Schmidt deutsche Literatur zu lehren. Für die neueren Sprachen wurde bereits im vorigen Jahrhundert gesorgt (1724 ein französischer Sprachmeister in Meißen), auch seit 1719 Tanzunterricht ertheilt. Man kann daher nicht mit Recht behaupten, daß die Fürstenschulen neben den alten Sprachen alle andern Elemente der Bildung ausgeschlossen hätten, wohl aber haben sie den classischen Unterricht als den Kern und Mittelpunct stets festgehalten und selbst mit tyrannischer Kraft.**) Ebenso ist es ein Irrthum, wenn man die philologische Gelehrsamkeit als das Ziel der Fürstenschulen hinstellt. Ihr Hauptverdienst ist vielmehr zu allen Zeiten darein zu setzen, daß sie nicht auf den Unterricht, sondern auf das eigne Arbeiten der Schüler das größte Gewicht legten. Schon die ältesten Ordnungen stellten überall Arbeitsstunden zwischen die Lectionen und ganze Tage zu dem eignen Studiren hin; die Emendation (die Zurückgabe und Verbesserung der gefertigten Arbeiten) nimmt immer einen bedeutenden Raum ein. Allerdings hatten hierbei die Fürstenschulen als Alumnate größere Mittel die Thätigkeit zu erhalten und zu überwachen, allein wir könnten auch hunderte von Zeugnissen anführen, welche darlegen, wie schnell der Geist den Zögling ergriff, mit welcher Lust gearbeitet wurde ***) und zu welcher staunenswerthen Fertigkeit, in lateinischen Versen

erfolgte Anstellung von Collaboratoren hat sich als mit den ursprünglichen und traditionellen Einrichtungen nicht harmonirend nicht bewährt; man mußte vielmehr die Erfahrung machen, daß nur mit der vollen Auctorität bekleidete Lehrer auch gut zu wirken im Stande seien. S. Kirchner im Progr. 1843 S. 69 ff.

*) Müller I. S. 39.

**) Wenn im vorigen Jahrhunderte die Uebung in deutschen Versen und die Lectüre der Modeschriftsteller für ein Verbrechen galt, so kann man vernünftigerweise darin nichts anderes sehen, als wenn heutzutage ein Lehrer einen Schüler, den er dem Literatenthum statt einem ernsten Lebensberufe entgegeneilen sieht, mit allen Mitteln davon abzubringen sucht. Die Lesewuth unserer Jugend sollte eine billigere Beurtheilung der Vergangenheit vermitteln. Man braucht übrigens nur auf die Valediction Klopstocks bei seinem Abgange von Pforte hinzuweisen, um den Beweis zu liefern, daß die Fürstenschulen ein wahres inneres Streben nach dem Höchsten nicht tödteten, sondern hoben. Wenn Danzel im Leben Lessings dem Pedantismus der Meißner Schule manches in dessen späterem Leben zuschreibt, so muß man dagegen in die Wagschale werfen, wie viel denn der große Geist eben dadurch gewonnen.

***) Es genüge eine Aeußerung Klopstocks aus einem Briefe an den Rector Heimbach (Schmidt und Kraft S. 51): „Die Pforte bekommt, wie ich höre, noch 6 Lehrer und ein neues Schulgebäude. Werden jene in den Repetirstunden (d. h. Arbeitsstunden) vorgeschriebenen Unterricht geben? Oder wird den Schülern, wie sonst, freistehen, nach eigener Wahl zu arbeiten, sollte es auch zuweilen nur wenig sein? Wenn im ersten Falle das Lehren in einem fort geht, und dann die Repetirstunden eingehen, so wird die Pforte ein Pädagogium und es ist, fürchte ich, bald aus mit ihr." Vgl. auch die Aeußerungen von Thiersch und Döderlein in den pädagogischen Verhandlungen der Philologenversammlung zu Stuttgart.

z. B., es im allgemeinen gebracht wurde. Und hat etwa diese von manchen einseitig gescholtene Uebung, hat etwa diese im Leben keinen materiellen Vortheil gewährende Fertigkeit nicht die besten Früchte getragen? Ist sie nicht der einzige Grund der in der ganzen Welt anerkannten Tüchtigkeit der Fürstenschüler? Wenn die Fürstenschulen daher in der Pädagogik einen anerkannt heilsamen conservativen Einfluß geübt haben, so verdanken sie dies jenem Geiste, in dem sie gegründet wurden und der nie aus ihnen entschwunden ist, jenem gesunden, pädagogischen Grundsatze, der weit entfernt das Wissen zu verachten, doch das Können, die Entwicklung und Stärkung der Kraft voranstellt, jenem in ihnen traditionell fortlebenden Grundzuge ihres Wesens, der jeden schnell ergriff und forttrug. Nicht übergehen dürfen wir, wie viel zu der wissenschaftlichen Ausbildung der Zöglinge jene gleich von Anfang getroffene Einrichtung, wornach die Oberen den Unteren Unterricht zu ertheilen haben, beitrug.

Neben der Lehre haben wir in den Stiftungsurkunden am Eingange dieses Artikels die Zucht betont gefunden, das zweite Erziehungsmittel, welches Gottes Wort den Eltern ans Herz legt. Auch hier bewährt sich die Weisheit der Stifter darin, daß die Grundzüge der disciplinellen Einrichtungen trotz vielfacher Modificationen im einzelnen dennoch bis auf den heutigen Tag stehen geblieben sind. Wenn man die ältesten Schulgesetze*) betrachtet, so wird man überall Gottes Gebot als den Ausgangspunct finden, und den tiefsten Ernst, dasselbe auch im Kleinsten zu erfüllen, Demuth, Gehorsam, Bescheidenheit, Züchtigkeit selbst im Aeußern darzustellen. Die Disciplin trug nach dem Charakter der Zeit in den häufigen vorgeschriebenen religiösen Uebungen und in der Beschränkung der Freiheit, die sogar beim Essen das Anhören nützlicher Vorlesungen forderte, einen mönchischen Charakter,**) aber wer da weiß, daß Frömmigkeit, Selbstüberwindung, Entsagung, Pünctlichkeit und Ordnungsliebe die Grundpfeiler der Erziehung sind, der wird wohl hier und da die Wahl falscher Mittel tadeln, aber dem Willen und Streben die vollkommenste Anerkennung zollen, und selbst dem Streben allen Kleiderluxus abzuschneiden. Die Fürstenschulen würden in der That einen frevelhaften Abfall von dem Willen ihres Stifters begehen, wollten sie den Ernst der Zucht aufgeben, abgesehen davon, daß schon die Selbsterhaltung, was anderwärts pedantisch erscheint, hier zu einem nothwendigen macht. Die Gemeinsamkeit des Lebens, welche ja auch so unendliche Vortheile gewährt, fordert von jedem Zöglinge zu ihrem Bestehen die Auferlegung eines Zwanges, das Versagen vieler Dinge, die anderwärts als gleichgültig betrachtet werden können. Mag mancher Nachtheil einer so ernsten und strengen Zucht nachgewiesen werden, die Heilsamkeit derselben wird durch überwiegende Zeugnisse bewiesen.***) Tyrannisch würde diese Strenge nur dann mit Recht genannt werden können, wenn sie der Besserung keinen Raum gestattete, daß aber zu jeder Zeit auf den Fürstenschulen die Langmuth geübt worden ist, welche den Fehlenden Zeit zur Besserung läßt, aber auch eine Zeit ihrer Erschöpfung fest hält, ist ebenso gewiß, wie daß der Laune und Willkür stets ein fester Damm gezogen war. Unter den Strafen findet sich zwar in der ältesten Zeit die baculatio, doch bezeugen alle Nachrichten, daß sie nur selten zur Anwendung gekommen ist. Entziehung der Wohlthat, also Ausschluß

*) Palm a. a. O. S. 30—38.

**) Daß schon von Anfang an der Zeitgeist gegen die Disciplin sich sperrte, sieht man aus dem Urtheile, welches Joh. Cogeler und Petrus Vincentius um 1570 über die Meißner Schule erstatteten: Non placuit ratio Misnensis, quod propter nimiam disciplinae severioris rigorositatem monachos insulsos potius quam viros politos atque doctos praestaret. S. Müller I. S. 70, wo aber auch die beifälligen Beurtheilungen Auswärtiger zu lesen sind. Daß auch das Volk bei der Gründung der Fürstenschulen die Aufrichtung einer neuen Möncherei argwöhnte, darüber giebt Lorenz Bericht S. 21 urkundlichen Beweis.

***) Lange's Rede: de severitate disciplinae Portensis. Weichert: de antiqua scholarum provincialium disciplina eiusque salubritate. Grimma 1828; auch in Friedemanns Sammlung von Schulreden abgedruckt.

aus der Schule ist stets die härteste Strafe gewesen und unnachsichtlich geübt, wo entweder Verwirkung durch gemeine Vergehen oder die Gefährdung des Seelenheiles anderer und des Wohles des Ganzen eingetreten war. Die Strafen innerhalb der Schule sind zu allen Zeiten auf Entsagung und zugleich Auferlegung von einem nützlichen Thun berechnet gewesen. Tyrannisch würde ferner jene Disciplin genannt werden können, wenn sie nicht die Ueberzeugung zu gewinnen trachtete. Daß aber die älteren und bewährteren Schüler selbst zur Handhabung und Aufrechterhaltung der Ordnung als Inspectoren, Obergesellen, Mittelgesellen verwendet werden, hat nicht nur den Ernst gemildert, sondern auch einen Geist erzeugt, der jene Ordnung als nothwendig erkennt, ja der die mores über die leges stellt oder die Beobachtung des Gesetzes als Sitte heiligt.*) Doch will man mehr, so frage man die gewesenen Zöglinge der Fürstenschulen, ob sie nicht, mögen sie auch während ihrer Schulzeit ein noch so heftiges Widerstreben gegen den sie beherrschenden Zwang empfunden, noch in dem späteren Alter mit Freuden an sie als eine glückliche und ihnen heilsame zurückdenken und von dort Güter ins Leben mitgenommen haben, deren Besitz nie genug geschätzt werden kann.**) Möchten durch unsere kurze Darstellung die geneigten Leser ein Interesse gewinnen für die drei Fürstenschulen, die Sachsen stets als seine Kleinodien betrachtet hat und deren eine Preußen, nachdem sie ihm zugefallen ist, mit gleicher Liebe im Geiste des Stifters erhält und hegt! **R. Dietsch.**

Furcht findet sich, wie alle Affecte, im jugendlichen Alter am häufigsten ein und oft unter bedenklichen Formen. Es ist bekannt, daß namentlich Gespensterfurcht bei Kindern oft die schlimmsten Zufälle, Krankheit und Tod herbeigeführt hat. Wenn daher die Periode der Aufklärung irgend etwas gutes gebracht hat, so gehört gewiß auch dies dazu, daß der Aberglaube aus den Kinderstuben verwiesen und der Jugend manches Schrecknis gespart worden ist. Wenn damit auch manches romantische, Phantasie und Gemüth der Kinder belebende Element verschwunden oder geschmälert ist, so ist hier wohl jedenfalls der Nutzen höher anzuschlagen als der Schaden. Zu warnen ist jedoch vor der systematischen Ernüchterung und der pedantischen Verfolgung jedes phantastischen Restes im kindlichen Gemüthe, an den sich etwa auch Furchtanwandlungen anknüpfen könnten. Ein solches Verfahren, wie es namentlich der Basedow'schen Schule eigen war, erzeugt leicht Altklugheit und Eitelkeit, während die Bildung des Muthes und der Gründlichkeit als Schutz gegen kindische Furcht an den einzelnen Fällen erfolgen kann, ohne daß das Kind von einem Principienkampf gegen Aberglauben etwas zu ahnen braucht. Am schlimmsten wird es, wenn die Kinder bei jenem principiellen Verfahren gewöhnt werden, mit superklugem Selbstbewußtsein auf achtbare Dienstboten oder andere ältere Leute herabzusehen. Es genügt also, wo den Kindern etwa ein unheimliches Geräusch, ein sonderbarer Lichtstreif, ein drohender Schatten Furcht einflößt, sie mit unbefangener Sicherheit und ohne ihren Muth zu sehr auf die Probe zu setzen, auf die nächste Quelle der Erscheinung aufmerksam zu machen und durch Beispiel und Anleitung, wie sie der einzelne Fall darbietet, jene Gründlichkeit in der Betrachtung der Außenwelt anzubahnen, vor der sich das Spukhafte zurückzieht; die Bildung allgemeiner Sätze aus solchen Erfahrungen überläßt man am besten der natürlichen Selbstthätigkeit und der fortschreitenden Entwicklung des Kindes. — Ganz besonders muß auch davor gewarnt werden, aus Prahlerei oder zur heroischen Uebung Kraftstücke des Muthes mit den Kindern vorzunehmen — sie ohne Noth, ja ohne Zweck im Dunkeln allein auf den Dachboden oder in den Keller, wo nicht gar über den Kirchhof zu schicken. Abgesehen davon, daß solche Kunststücke nicht selten einen verhängnisvollen Ausgang genommen haben, so bleibt es immer verkehrt, das natür-

*) Wir verweisen auf unseren Artikel Alumnate, in welchem auch viele andere Einrichtungen der Fürstenschulen, z. B. die Tutoren oder Verleger, Besprechung gefunden haben.

**) Wohl keine Schule hat so innige Jugendfreundschaften aufzuweisen, wie die Fürstenschulen.

liche Grauen, welches Nacht, Finsternis, Einsamkeit für den Menschen und insbesondre für das Kind in sich schließen, gleichsam verhöhnen zu wollen, statt sich zu begnügen, es zu besiegen, wo sich diese Aufgabe unherausgefordert einstellt.

Die Furcht vor der Dunkelheit ist eine der häufigsten Erscheinungen und findet sich auch unabhängig von jedem bestimmten Aberglauben, wenigstens von dem Aberglauben, insofern er Uebernatürliches zum Gegenstande hat; denn in Wahrheit ist die Voraussetzung in allen Ecken lauernder Bösewichter, Diebe und Mörder ihrem Wesen nach auch ein Aberglaube. Wo die Furcht vor der Finsternis bei Kindern stark ausgebildet ist, namentlich bei Kindern, welche über die ersten Jahre hinaus sind, wird in der Regel, wenn auch noch so versteckt, ein Aberglaube dieser oder jener Art zu Grunde liegen und es wird stets erforderlich sein, mit Vorsicht danach zu forschen. Ob die Finsternis auch an und für sich schreckhaft sei, ist streitig geworden. Ohne Zweifel kann gut gewöhnten Kindern unter gewöhnlichen Verhältnissen und in ihrer gewöhnlichen Umgebung diese Empfindung ganz fern gehalten werden; allein man muß sich hüten nach solchen Erfahrungen obigen Satz zu verneinen. Die deutschen Philanthropisten, hierin consequenter als Rousseau, haben freilich angenommen, daß auch die Furcht vor der Finsternis, ebenso die Furcht vor gewissen Thieren, wie Mäusen, Spinnen, Fröschen u. s. w. nur durch verkehrte Behandlung in die Kinder hineingebracht würde (vgl. die Anmerkungen von Campe, Trapp, Gedike zu Aeußerungen von Rousseau und Locke, Allgem. Revision II, S. 533 ff. IX, S. 345). Allein die Bemerkung, daß diese Furcht, wenn sie natürlich wäre, auch unter allen Umständen eintreten müßte, genügt nicht, da die Gewöhnung auch manches andre seine Wirkung verlieren läßt. Unter ungewöhnlichen Umständen, namentlich in fremder Umgebung, werden auch gut gewöhnte Kinder leicht in den Fall kommen, das Schauerliche der Finsternis zu empfinden. Um unter allen Umständen zu sichern, muß daher nothwendig zu der Gewöhnung Pflichtgefühl und Gottvertrauen hinzutreten. Daß bei einmal vorhandener krankhafter Neigung zur Furcht nicht mit Strenge zu verfahren und Furcht mit Furcht zu vertreiben ist, wird von einsichtigen Pädagogen aller Richtungen angenommen. Ein ernstes Wort, selbst eine Strafe zur rechten Zeit, mag zwar angewandt werden, aber die Hauptsache wird bleiben, anfangs die Anlässe möglichst zu vermeiden, auf physische und geistige Stärkung im allgemeinen hinzuarbeiten und sodann allmählich und mit möglichster Vermeidung neuer Ausbrüche in der Gewöhnung fortzuschreiten. Noch gefährlicher als die Furcht ist der Schrecken, der nicht nur als acute Form der Furcht zu betrachten ist, sondern auch eigenthümliche Ursachen und Wirkungen hat, die noch weit enger als die der Furcht mit der physischen Natur zusammenhängen. Schreckhaftigkeit kann ebensowohl Folge von Schwäche sein, als auch heftiger und namentlich wiederholter Schreck physisch zu Grunde richten kann. — Ueber Furcht in physiol. und psychol. Hins. vgl. Domrich, psych. Zustände, Jena 1849. Lotze, medicin. Psychologie §. 440 ff. Volkmann, Grundr. der Psych. §. 127. — Von älteren Pädagogen handelt über Gespensterfurcht Mapheus Vegius I, c. 11. — Von Neueren vgl. Campe, Allg. Rev. II, S. 508—552. Schwarz, Erziehl. 2. Aufl. II, 212 ff. Beachtenswerth ist die Mittheil. in „Erziehungsresultate," Hannover 1857. S. 234 ff. — (Vgl. die Art. Aberglaube, Aengstlichkeit, Blödigkeit).*)

A. Lange.

*) Die Furcht vor wirklichen Gefahren kann dem Kinde nicht in jedem Falle erspart, sie soll nur durch Belehrung und durch die Ruhe und den Muth der Erzieher gemäßigt werden. Das Beispiel ist auch in diesem Stücke von besonderer Wichtigkeit; wenn die Mutter bei jedem geringen Leiden, das sie trifft, seufzt und jammert, bei dem kleinsten Unfall, der dem Kinde droht oder zustößt, aufschreit, bei den Donnerschlägen des Gewitters erschreckt zusammenfährt u. dgl., so nimmt oder schwächt sie dem Kinde vielleicht auf sein Lebenlang jenen natürlichen Muth, der auch in sittlicher Beziehung von unschätzbarem Werthe ist. — Am tiefsten steckt in dem natürlichen Menschen die Furcht vor dem Tode, und ihre Bekämpfung fällt in gewissem Sinne mit der Aufgabe der Erziehung im allgemeinen zusammen, sofern nämlich diese dazu helfen will, daß der

Fußreisen. (Vgl. A. Kapp, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. 1841, S. 182—191; Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 2. Aufl. 1849, S. 216—18; Raumer, Gesch. d. Pädagogik, 1847. III, S. 217; Palmer, Ev. Pädagogik (1. Aufl.), I, S. 192 ff.; Schreber, Ein ärztlicher Blick in das Schulwesen. Leipzig, 1858; Derselbe, Die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig, 1859).

Daß Fußreisen als Erziehungsmittel empfohlen werden, setzt, insoweit es sich dabei um Beförderung des Könnens handelt, Verhältnisse voraus, in welchen das Gleichgewicht zwischen leiblicher und geistiger Bildung auf Kosten der ersteren gestört ist; insoweit das Wissen bereichert werden soll, Verhältnisse, in welchen dem Gebildeten ein über die unmittelbare Umgebung, worin er zu wirken berufen ist, hinausgehendes Interesse zugemuthet und demgemäß auch von der Erziehung die Erweckung und Befriedigung eines solchen Interesse erstrebt wird: von dem pädagogischen Werthe der Fußreisen weiß darum erst die moderne Pädagogik zu reden. Im Alterthum trat einerseits die Rücksicht auf das Wissen hinter der auf ein den nächstliegenden einfachen Lebensaufgaben dienendes Können zurück, andererseits wurde für dieses letztere die leibliche Kraft nicht minder vorbereitet, wie die geistige. Obgleich darum auch z. B. viele griechische Weisen mit Göthe sagen konnten: „Was ich nicht erlernt habe, das habe ich erwandert," und obgleich die griechische Gymnastik, wie die Kraft, Gewandtheit und Ausdauer des Körpers überhaupt, so auch die Marschfertigkeit in hohem Grade ausbildete, wofür namentlich die sogenannten Hemerodromen einen Beweis liefern*): so wurde doch auf Fußreisen als auf ein besonderes Mittel leiblicher und geistiger Bildung kein Werth gelegt, ja den Spartanern erschien bei den Anstrengungen, die ihre Gymnastik dem Körper zumuthete, Spazierengehen als ein erschlaffendes Sichgehenlassen: Aelian (Var. hist. II, 5) erzählt: „Als die Ephoren zu Lacedämon erfuhren, daß ihre Leute, die in Decalia in Besatzung lagen, Abendspaziergänge zu machen pflegten, so entboten sie ihnen: „Gehet nicht spazieren." Denn ihre Ansicht war, es sei dies ein Vergnügen, nicht aber eine körperliche Anstrengung, und die Lacedämonier sollten nicht durch Spaziergänge, sondern durch Leibesübungen für ihre Gesundheit sorgen." Auf der anderen Seite dürfen wir in der Werthlegung der späteren Römer auf die ambulatio ein Symptom des Uebergangs zu modernen Zuständen und Anschauungen erkennen (z. B. Seneca, De tranq. animi, c. 17: Indulgendum est animo dandumque subinde otium, quod alimenti ac virium loco sit, et in ambulationibus apertis vagandum, ut coelo libero et multo spiritu augeat adtollatque se animus. aliquando vectatio iterque et mutata regio vigorem dabunt).

natürliche Mensch in einen geistlichen umgewandelt werde. Dazu gehört nun auch, was Raumer (Gesch. d. Päd. III, b S. 183) räth, die Kinder sollen beim Tode der Liebsten lernen, die Todten seien nun beim lieben Gott, durch den Tod gelange man in den Himmel zum Heiland, sie sollen schon frühe die hierauf bezüglichen Bibelsprüche und die schönen tröstlichen Verse aus unsern alten Kirchenliedern lernen, damit sie alle Thränen, die sie vergießen sehen, nur auf das schmerzliche Vermissen der geliebten Seligen beziehen; weichmüthige Kinder weinen mit, denen, die nicht weinen, soll man es nicht als Hartherzigkeit auslegen; der getroste Glaube der Kinder kann in solchen Fällen den Alten selber zum Troste werden. — Eine weitere Art von Furcht, die Furcht vor der Strafe, ist in dem Art. Strafen zu besprechen. D. Red.

*) Die gewöhnliche Weite eines Tagmarsches betrug bei den griechischen Heeren 3—4 deutsche Meilen; doch kommt in besonderen Fällen eine Steigerung bis zu 6, ja bis zu 10 Meilen vor (Rüstow und Köchly, Geschichte des griechischen Kriegswesens. Aarau, 1852, S. 189. 305). Nach der Schlacht bei Salamis lief der Platäer Euchidas, um von Apollons Altar reines Feuer zu holen, den Weg von Platää nach Delphi und zurück, also 1000 Stadien oder 25 deutsche Meilen, in Einem Tage und wurde freilich ein Opfer dieser patriotischen Anstrengung. Noch mehr und überhaupt das Größte, was in dieser Beziehung geleistet worden ist, würde neuerdings der englische Schnellläufer Cootes geleistet haben, der 1000 englische, also 217 deutsche Meilen, in 100 Stunden, also 4 Stunden mehr als 4 Tagen, zurückgelegt haben soll (Valentin, Lehrbuch der Physiologie des Menschen. 2. Aufl. Braunschweig, 1847, I, S. 117 ff.).

Doch soll hier nicht vom Spazierengehen gehandelt werden, sondern eben von Fußreisen. Eine Fußreise unterscheidet sich von einem Spaziergange hauptsächlich durch die Verschiedenheit des verfolgten Zieles und demnächst durch ihre längere Dauer, woraus die übrigen Unterschiede von selbst folgen. Der Spaziergänger sucht in bekannter, gewohnter Umgebung, die zugleich den Geist angenehm berührt, ohne ihn aufzuregen, in wenig anstrengender Bewegung lediglich Erholung von geistiger Anstrengung oder auch von einseitiger körperlicher Thätigkeit. Der Reisende verfolgt ein bestimmtes Ziel, welches jenseits der gewohnten Umgebung liegt und zugleich im Stande ist, die größere Anstrengung und die längere oder kürzere Verzichtleistung auf die gewohnte Lebensordnung zu belohnen, ohne welche es nicht erreicht werden kann. Wir stehen hiernach nicht an, den Gang nach einer mehrere Stunden entfernten Höhe, einem Strom, einer Burg, oder einem interessanten Puncte anderer Art, wenn Hin- und Herweg einen vollen Tag in Anspruch nimmt, schon unter den Begriff der Fußreise zu fassen; noch mehr ist die Anwendung dieses Begriffes gestattet, sobald die Entfernung so groß ist, daß an einem fremden Orte übernachtet werden muß. Ja, wir haben bei diesem Artikel ganz besonders solche kleinere Fußreisen im Auge, welche ein oder mehrere Lehrer mit einer größeren Anzahl von Zöglingen ausführen, weil diese fast in allen Schulen möglich gemacht werden können, auch ohne den Sonntag zu Hülfe zu nehmen oder die Ferien abzuwarten, während größere gemeinsame Ferienreisen ein Zusammentreffen von günstigen Bedingungen voraussetzen wie es nur selten eintritt. Doch bieten glücklicherweise auch jene kleineren Reisen, wenigstens der Art nach, im wesentlichen dieselben pädagogischen Vortheile, wie die größeren, und von dem vorzugsweise über sie hier zu Sagengenden läßt sich mit Leichtigkeit die Anwendung sowohl auf größere gemeinsame Schulreisen als auf solche Reisen machen, welche ein einzelner Erwachsener mit einem einzelnen Zöglinge, etwa der Vater mit dem Sohne, unternehmen will. Auch für die weibliche Jugend würden jene kleineren Reisen sehr heilsam sein, da in den sogenannten gebildeten Ständen die Mädchen das Gehen nicht selten förmlich verlernen und damit einen Theil der reinsten, kräftigendsten und bildendsten Genüsse entbehren müßen. Uebrigens haben wir hier nur den pädagogischen Gesichtspunct zu vertreten, und von den zahlreichen und anerkannten diätetischen Vortheilen der Fußreisen kann nur gelegentlich die Rede sein. Wer darüber genauere Belehrung wünscht, findet sie bei: Hilarius, Buch vom Reisen. Berlin, 1824; C. H. Th. Schreger, Reisediätetik. Halle, 1827, wo S. 51—75 „Gesundheits- und andere Lebensregeln für Fußreisende" recht zweckmäßig zusammengestellt sind; L. Fleckles, Die Krankheiten der Reichen. Wien, 1834, S. 101 ff.; Oesterlen, Handbuch der Hygieine. 1. Aufl. Tübingen, 1857, S. 651.

Wir beginnen mit den Worten Raumers, der, selbst ein vielgewandter Wanderer, zum Preise der Fußreisen sagt (Gesch. der Päd. III, S. 217): „Die beste Gelegenheit zu Abhärtungen und Entbehrungen aller Art geben Fußreisen. Schlechtes Wetter, böse Wege, elende Wirthshäuser und andere dergleichen Unannehmlichkeiten widerfahren auch dem glücklichsten Reisenden. Das erträgt sich alles, besonders in jugendlicher Gesellschaft mit Muth, ja mit fröhlichem Uebermuth; wer bei Regenwetter und schlechter Kost sauer sieht, der leidet doppelt. Es ist zu beklagen, daß Dampfschiffe und Dampfwagen dem Fußreisen der Jünglinge großen Eintrag thun." — Schade, wenn nicht jeder Erzieher aus eigner Erfahrung einstimmen kann in diesen Preis! wenn ihm nicht die Erinnerung auftaucht an jene glücklichen Tage, wo man am frischen Morgen des Ausmarsches in munterem Schwarme muthig und erwartungsvoll, wie ein Eroberer, ausrückte, einer friedlichen, niemand beeinträchtigenden und doch sicheren Eroberung entgegen. Nach ein paar Stunden schon that eine neue Welt sich auf, wo alles die Aufmerksamkeit wunderbar anregte, zumal da, was viele junge Augen, noch obendrein durch die Ermunterung des Lehrers geweckt, entdeckt hatten, doch einem jeden einzelnen zu gut kam. Wie wurden da so manche Lehren der Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, ihren wirklichen Objecten gegenüber, erst recht lebendig! Wie schloß man im Gefühle

gleichen Genusses und gleicher Anstrengung so innig sich aneinander an, wie an den Lehrer, der aus den bestimmt abgeprägten und gleichförmigen Verhältnissen der Schule heraus in den mannigfaltigen persönlichen Verkehr einer Lebensgemeinschaft mit uns eingetreten war, als väterlicher Freund durch wohlmeinenden Rath, ermunterndes Beispiel und freundliche Beihülfe leitend und unterstützend. Gewiß, wer solche Eindrücke sich vergegenwärtigt, dem kann nicht entgehen, wie heilsam es ist, wenn die Lehrjahre unserer Jugend zum Theil auch Wanderjahre sind. Versuchen wir den Grund und die einzelnen Momente jener Eindrücke uns etwas deutlicher zu machen!

Um mit dem allgemeinsten zu beginnen, so haben wir einen Hauptnutzen der Fußreisen schon in dem gesammten Verhältnisse zu erkennen, in welches sie Zöglinge und Erzieher zu einander bringen: in keinem anderen Falle tritt der Zögling so in seiner gesammten Persönlichkeit dem Erzieher gegenüber, in keinem andern ist die pädagogische Einwirkung des Erziehers so unbehindert. Während in der Schule der Zögling eben nur Schüler ist und die beim Schulunterricht unerläßlichen festen Ordnungen die freie Bewegung des einzelnen nothwendig zurückdrängen, giebt er sich auf der Reise als Mensch und entfaltet unbefangen seine gesammte Eigenthümlichkeit. Der Vortheil, welchen Jahn (Deutsche Turnkunst, S. 215) vor andern Erziehern, dem Vorsteher einer Turnanstalt zuschreibt, er kommt auf einer Fußreise jedem Lehrer im wesentlichen zu gut: „offenbarer, als jedem andern entfaltet sich ihm das jugendliche Herz. Der Jugend Gedanken und Gefühle, ihre Wünsche und Neigungen, ihre Gemüthsbewegungen und Leidenschaften, die Morgenträume des jungen Lebens bleiben ihm keine Geheimnisse." Andererseits bringt es zwar die Natur der Sache mit sich, daß auf der Reise die Zügel der Disciplin etwas minder straff angezogen werden; aber dafür fallen hier auch eine Menge Hindernisse des pädagogischen Einflusses weg. Insbesondere bieten Fußreisen einen ganz vortrefflichen Anlaß zur Beseitigung verweichlichender häuslicher Gewohnheiten in Bezug auf Kleidung, Nahrung u. s. w. Dergleichen Schwächen thun sich großentheils bei solchen Gelegenheiten erst hervor, werden zum Theil schon durch die Verwunderung kräftiger gewöhnter Genossen zurückgedrängt, und jedenfalls wird es dem Erzieher nicht schwer, ihre Beseitigung anzubahnen, da die Einwirkung überängstlicher Eltern ihn nicht hindert, die allen vorgeschriebene gemeinsame Reiseordnung aber dem Einzelnen es leicht macht, auch Ungewohntes mitzumachen, ganz abgesehen davon, daß zur Befriedigung jener übelangewöhnten Bedürfnisse sich häufig nicht einmal die Möglichkeit finden wird. So können auch kleine Fußreisen in den Zöglingen selbst gegen eine weichliche häusliche Zucht eine heilsame Reaction begründen. Und wie das freiere Zusammensein die Zöglinge auffordert, ihr Wesen dem Erzieher unbefangen zu erschließen, so giebt es auch diesem mannigfaltige Gelegenheit, das Vertrauen der Zöglinge zu ihm zu vermehren und zu befestigen, durch das ermunternde Vorbild der eigenen Rüstigkeit und guten Laune bei den Anstrengungen und Beschwerden, welche die Reise mit sich bringt, durch die Umsicht und Sicherheit in der Behandlung der äußeren Lebensverhältnisse, durch die Fähigkeit, auf die tausend Fragen, welche die wechselnde Umgebung veranlaßt, Rede und Antwort zu geben, durch die freundliche Sorgfalt, womit er die kräftigeren leitet, die ermüdenden ermuntert, die schwachen unterstützt. Und endlich dient nichts so sehr dazu, den eigenen Geist frisch und empfänglich zu erhalten, als die Bewegung mit der munteren Jugend in der freien Natur, so daß der Lehrer schon um seiner selbst willen diese Erholung suchen sollte.

Die für pädagogische Einwirkung so günstige Situation, welche durch Fußreisen herbeigeführt wird, erweist sich nun vor allen Dingen für körperliche Kräftigung und Uebung ersprießlich. Grade darin liegt für unser sitzendes und lesendes und schreibendes Zeitalter der Hauptwerth dieser Reisen. Wie die Turnkunst (Jahn, a. a. O. S. 209), sollen auch sie helfen „die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Ueberfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das

nothwendige Gegengewicht geben, und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen." Und wenn die Turnkunst die gleichmäßige Stärkung und Uebung des Muskelsystems voraus hat, während beim Gehen „die oberen Theile unsres Körpers und deren Muskulatur nicht in demselben Grade, wie die Beine in Thätigkeit versetzt werden" (Oesterlen, a. a. O.): so hat dagegen das Wandern den Vorzug, daß es zugleich das vegetative Leben fördert, gegen die Einflüsse der Witterung, der Nahrung u. dgl. in höherem Grade abhärtet und zur Schärfung und Uebung der Sinne die vielseitigste Gelegenheit darbietet. Hierbei handelt es sich nicht bloß darum, die Fernsicht zu schärfen, für deren Uebung sich sonst wenig Anlaß findet; sondern zumal bei der städtischen Jugend wird es darauf ankommen, die Aufmerksamkeit auch für die nächste Umgebung zu wecken. Ausgehend von der Unterscheidung der Getreidearten, der Feld- und Waldbäume aus der Nähe und Ferne, muß der Lehrer zu ausgebreiteterer Kenntnis der Pflanzen- und Mineralwelt anleiten, und während so das Auge geübt wird, darf dem Ohre keine Vogelstimme erschallen, die nicht ihre richtige Deutung erführe. Pflanzen-, Mineralien-, Insectensammlungen, welche letztere durch Anleitung und Aufsicht des Lehrers ihr Bedenkliches verlieren, werden den Reiz, wie den Nutzen der Reise erhöhen; und wenn auf diese Weise ein ernstes Interesse an den Naturdingen sich gebildet hat, so verschwindet von selbst jene Unart der Stadtjugend, die den unbeschäftigten Thätigkeitstrieb nur in der Zerstörung von Blumen und Sträuchen und Bäumen zu üben weiß. Doch hüte sich der Erzieher, daß er die Absicht der Belehrung nicht allzudeutlich merken lasse, und dadurch nicht bloß die unbefangene Heiterkeit der Zöglinge verstimme, sondern auch, indem er sie nur das will sehen lassen, worauf er die Aufmerksamkeit geflissentlich lenkt, sich des Vortheiles beraubt, durch die mehr sich selbst überlassene lebhafte Aufmerksamkeit der Jugend einen weit reicheren Stoff der Belehrung sich zugeführt zu sehen. Ueberhaupt aber darf man da keine belehrende Einwirkung der Fußreise suchen, wo die Empfänglichkeit für den Genuß des Fußreisens noch gar nicht vorhanden sein kann. Diese Empfänglichkeit setzt schon eine gewisse Freiheit des Blicks auf Seiten des Zöglings voraus, wie sie Kinder nicht haben, welche das am Wege aufgelesene Steinchen oder Schneckenhäuschen mehr interessirt, als alle Ritterburgen und landschaftlichen Reize der Welt. Eine gesunde Pädagogik hat auch in dieser Beziehung vor jener Verfrühung zu warnen, die überall eine frische und kräftige Genußfähigkeit zerstört. Auch daran werde erinnert, daß, wenn auch die Fußreise, um kräftigend zu wirken, ein gewisses Maß der Anstrengung von den Theilnehmern fordern muß, diese Anstrengung doch nicht, etwa durch Erregung eines ungehörigen Wetteifers, zur wirklichen Erschöpfung getrieben werden darf, und daß, wie beim Unterrichte die Geister, so bei körperlicher Anstrengung die Leiber und ihre verschiedene Leistungsfähigkeit unterschieden werden müßen. Von den Regeln, deren Befolgung die Anstrengung erleichtert, heben wir nur hervor: Möglichst leichtes Gepäcke, durchaus frugale Kost, namentlich Spirituosen in der Regel nur nach vollbrachtem Tagewerk, weil sie während der Wanderung selbst auf eine vorübergehende Aufregung Erschlaffung folgen lassen, und bequeme Fußbekleidung mit dicken Sohlen!

Mit der Kräftigung und Uebung des Körpers steht die Stärkung des Willens in dem unmittelbarsten Zusammenhange. Auch von dem Fußwanderer gelten die Worte des Schiller'schen Reiterliedes: „Da tritt kein andrer für ihn ein, auf sich selber steht er da ganz allein!" Nichts dient so sehr zur Erregung eines kräftigen, gesunden Selbstgefühls, als das Bewußtsein, durch tüchtige Anstrengung die Länge und die Beschwerden des Weges überwunden und ein lohnendes Ziel erreicht zu haben, das Bewußtsein, unabhängig von Locomotiven und Kutschern, Eselstreibern und Packträgern, auf eignen Füßen gehn und stehn zu können. Dem durch Fußreisen geübten rüstigen Knaben und Jünglinge werden Wind und Wetter allmählich zu eingebildeten Uebeln, ja zu willkommenen Herausforderungen mit der Kraft des Körpers und des Willens den Kampf gegen

sie zu versuchen; ein Kampf, der dann für den jungen Kämpfer auch ohne Gefahr ist, wenn dieser, bevor die Anstrengung in Erschöpfung übergeht, auf eine trockne und warme Unterkunft rechnen kann.

Wie ferner Fußreisen für die Bereicherung und namentlich für die Belebung des Wissens nutzbar gemacht werden können, ist bereits berührt worden. Die oben angedeuteten Vortheile, welche der Naturkenntnis erwachsen, sind allerdings die nächstliegenden und bedeutendsten. Doch gehen auch Geographie, Statistik und Geschichte nicht leer aus. Nicht bloß erhalten die geographischen Grundbegriffe von Berg, Thal und Ebene, Gebirgszug, Bergrücken und Wasserscheide, Quelle, Bach und Fluß u. dgl. erst ihren realen Inhalt, sondern auch die Verhältnisse, welche Gegenstand der politischen Geographie bilden, die verschiedene Dichtigkeit der Bevölkerung, der Unterschied des Stadt- und Landlebens, die Verschiedenheit der Bodenbeschaffenheit und der Bodencultur werden klarer werden. Der Besuch industrieller Etablissements wird dazu dienen, nach dieser Seite hin den Blick zu erweitern; ganz besonders aber bieten die Denkmale der Vorzeit zu geschichtlicher Belehrung Veranlassung dar, die gewiß niemals besser haftet, als bei solcher Gelegenheit. Für die so geleitete Jugend sind die Worte des alten Turnerliedes: „Und uns allen wohlbekannt wird das deutsche Vaterland" keine bloßen Worte mehr: daß ihm das deutsche Vaterland bekannt und lieb wird, ist die schönste und werthvollste Errungenschaft des rüstigen Wanderers.

Dies führt uns auf den letzten Punct, auf den Einfluß, welchen Fußreisen auf die Bildung des Gemüthes üben. Vor allem kommt nur der Fußreisende der Natur und ihren Schönheiten recht nahe; nur er kann sich ihr völlig ungestört hingeben. Aber auch den Menschen kommt er näher. Er kann sie ruhig beobachten in ihrer Arbeit, in ihrer Noth und in ihrem Genuß, und zu dem eingehenden Gespräche mit den Begegnenden, welches das Gesehene erläutert und deutet, findet nur er Gelegenheit. Und wie die glückliche, heitere Jugend für die bittende Armut Herz und Hand offen haben wird, so schließen auch ihre Herzen gegeneinander in innigerer Freundschaft sich auf, und es bietet sich reichlicher Anlaß, in wechselseitiger Aushülfe und in der Unterstützung der schwächeren diese Gefühle zu bewähren. Das freudig bewegte Gemüth aber findet seinen Ausdruck im Gesange, welchen der Erzieher nicht bloß als Symptom einer wünschenswerthen glücklichen Stimmung begrüßen, sondern auch als Mittel, diese Stimmung hervorzurufen, begünstigen wird: ein frisches Lied läßt augenblickliche Beschwerden vergessen und unwillkürlich folgen die ermüdeten Füße seinem muntern Takt.

Zum Schluß sei nur noch an einige rüstige Fußwanderer erinnert, deren Beispiel zur Nachahmung aufzufordern wohl geeignet ist. Vor allen an Göthe. In seinen jungen Jahren war er vom Wandern ein so großer Freund, daß er sich selbst den Namen „Wanderer" beilegte, ja an seinem 23. Geburtstage (28. August 1772), da er von Wetzlar aus seinen Freund Höpfner besuchte, unter diesem Pseudonym in die Gießener Fremdenliste sich einzeichnen ließ. In späteren Jahren war es seine Freude, Knaben auf seinen Reisen zur Begleitung mitzunehmen, denen er als trefflicher Pädagog die Vortheile des Fußreisens aufs beste zuzuwenden wußte (vgl. Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Göthe's. Zittau, 1858, S. 97). Seine schönsten Lieder spiegeln die auf den frischen Wanderungen empfangenen Natureindrücke wieder: den Jubel des „Mailiedes," die wunderbare Schilderung des Grauens der allmählich heranschleichenden nächtlichen Finsternis im Anfang von „Willkomm und Abschied," die unvergleichlichen Verse: „Wie traurig steigt die unvollkommne Scheibe des rothen Monds mit später Glut heran!" und vieles ähnliche, das konnte nur ein „Wanderer" dichten! Nächst Göthe nennen wir Schleiermacher, vorzüglich wegen der sokratischen Herrschaft über sich selbst, womit er einen oft kränklichen Körper zu den Anstrengungen der Fußreise zu zwingen, an ihre Beschwerden zu gewöhnen und am Ende doch seinem Geiste den erfrischenden Einfluß dieser naturgemäßesten Bewegung zu verschaffen wußte. Besser aber können wir nicht schließen, als mit den Worten des rüstigen „Spaziergängers nach Syrakus"

(Seume, Mein Sommer, S. 200 der Ausg. in einem Band): „Wer geht, sieht im Durchschnitt anthropologisch und kosmisch mehr, als wer fährt .... Ich halte den Gang für das Ehrenvollste und Selbständigste in dem Manne, und bin der Meinung, daß alles besser gehen würde, wenn man mehr gienge. Man kann fast überall bloß deswegen nicht recht auf die Beine kommen und auf den Beinen bleiben, weil man zu viel fährt. Wer zu viel in dem Wagen sitzt, mit dem kann es nicht ordentlich gehen .... Wo alles zu viel fährt, geht alles sehr schlecht: man sehe sich nur um! So wie man im Wagen sitzt, hat man sich sogleich einige Grade von der ursprünglichen Humanität entfernt. Man kann niemand mehr fest und rein ins Angesicht sehen, wie man soll: man thut nothwendig zu viel oder zu wenig. Fahren zeigt Ohnmacht, Gehen Kraft. Schon deswegen wünsche ich nur selten zu fahren, und weil ich aus dem Wagen keinem Armen so bequem und freundlich einen Groschen geben kann."*) **G. Baur.**

G.

Gebet (für die Kinder und mit ihnen). Das Gebet ist die unmittelbarste Bethätigung der Religion; wer nichts vom Beten weiß, hat keine Religion, eben damit sinkt er unter die Normallinie des Menschlichen herab. Dies ist christliche Thesis, vermag aber freilich, so kategorisch hingestellt, die vielen nicht zu überzeugen und zu fleißigen Betern zu machen, die deshalb, weil sie nicht beten, noch nie einen Mangel verspürt haben. Und wie dem Spotte der Thoren, so ist das Gebet auch den theoretischen Begriffen der Weisen nicht entgangen, die es als etwas zum mindesten anthropomorphistisches zu erkennen glauben; es soll ja eine thörichte Vorstellung sein, daß Gott, wenn er wirklich der sei, für den man ihn halte, auf all das, was irgend einem Menschenkind einfalle ihm vorzusagen, horchen oder gar um solcher Suppliken willen an seinem Weltplan etwas ändern sollte. Darin finden sich diejenigen, die das Gebet entbehren können, bestärkt durch die vielfach thörichte, sei es heidnisch-superstitiöse, sei es jüdisch-gesetzliche Art, wie die Betenden das Gebet betreiben; da entweder ein Gott angerufen wird, weil man dadurch seinem dämonischen Zorne vorbeugen zu können meint, oder lange Gebete nach Pharisäerart vorgetragen werden, um damit einem Gesetze zu genügen, um ein frommes, verdienstliches Werk zu vollbringen, sich damit einer Pflicht zu entledigen und Lohn oder Lob zu verdienen. Aber dasselbe Christenthum, das dieses Plappern, dieses Gesetzeswerk verwirft, fordert und wirkt ein Beten ohne Unterlaß. Das Beten setzt schlechterdings einen persönlichen Gott voraus; ich rede zu ihm, weil er ein Du ist für mein Ich. Wer also keinen persönlichen Gott hat, für den giebt es allerdings nichts überflüssigeres, als das Gebet; es ist ihm höchstens eine poetische oder rhetorische Apostrophe an eine fingirte Macht, an eine personificirte Naturgewalt oder Idee. Das Beten setzt ferner einen Gott voraus, der allwissend und allmächtig zugleich die Liebe ist, der darum ein Herz hat für seine Geschöpfe, der sich ihnen als Vater offenbart. Wer also zwar einen Gott hat, aber sich ihn nach Art des kahlen Deismus vorstellt, kann ebenfalls sich nicht zum Gebet bewogen finden; wenn er's dennoch thut, so ist's nur die oft sehr wohlthätige Inconsequenz, da die Angst und Noth des Herzens alle die Mauern durchbricht, welche ein verirrter, in oberflächlichen Begriffen und trügerischen Schlüssen hängen gebliebener Verstand um dasselbe gezogen. Auch wenn man einen Gott zu glauben bekennt, so ist die Gebetslosigkeit das sichere Zeichen, daß man von solcher Religion überall keinen Gebrauch macht,

*) Wir machen insbesondere die Lehrer noch aufmerksam auf die vortreffliche Behandlung dieses Gegenstandes in GutsMuths Gymnastik für die Jugend neu bearbeitet von F. W. Klumpp. 1847. S. 126—136. Vgl. oben den Art. Ferien. Die Red.

sie also lediglich darin besteht, daß man nur nicht den Skandal eines Abfalls, einer Renegation auf sich nehmen will. Wo ein lebendiger Gott geglaubt und erkannt wird, wo ihm eines Herzens dankbare Liebe und inniges Vertrauen sich zugewendet hat, da kann solches alles nicht stumm bleiben, es sucht ihn, um ihm die Ehre zu geben, wie der Samariter, nachdem er vom Aussatze sich geheilt sah; es würde solch' tiefen Drang, dem Geber aller guten Gaben zu danken, in sich tragen, auch wenn es nicht wüßte, wer dieser Geber ist, würde ihn, d. h. eine Liebe, die der menschlichen Liebe die Hand reicht, suchen und am Ende in Baum und Quell, in des Waldes Rauschen und des Meeres Brausen, in Sonne, Mond und Sternen ihn zu finden glauben, lieber vor diesen die Kniee beugen, als vor gar keinem Gott. Der Christ aber kennt ihn, weil er ihm offenbar geworden ist, und so ist's ihm nicht eine Pflicht, nicht eine Auflage, die das Gesetz macht, daß er betet, sondern er thut's, weil er's nicht lassen kann, weil er seines Lebens und aller Güter nur froh wird, wenn er für sie als Liebesgabe dem Geber danken kann. Wer kein Gebet braucht und keinen Gott, dem ist hiernach einfach zu erklären, daß er ein Egoist ist, der wohl alles empfängt und genießt, aber ohne jene Liebesmacht in sich zu haben, die zum Danke treibt. Daher kann man auch niemanden zum Beten zwingen oder überreden, weil man auch zum Lieben niemanden nöthigen kann. Das Danken ist das Erste, das Bitten fließt erst aus jenem; an den Gaben Gottes sehe ich, daß ich ihn auch bitten darf. Aber noch mehr. Dank und Bitte heben sich nur als concreter formulirtes, durch irgend ein specielles Bedürfnis hervorgerufenes Beten aus jenem Allgemeinen heraus, das wir ein Beten ohne Unterlaß nennen; das ist ein beständiges Ruhen der Seele im Bewußtsein des in seiner Liebe wie in seiner Heiligkeit, Macht und Größe nahen Gottes, ein fortwährender Verkehr mit ihm, der eben aus der Liebe stammt; wie der Verkehr des Kindes mit den Eltern bald in Worten, darin das Herz alles mittheilt, wovon es bewegt ist, auch wenn es nichts besonderes begehrt, bald in Blicken, ohne Worte, bald in stillen Gedanken sich vollzieht, so auch dieser stetige Umgang mit Gott. Durch ihn vermittelt sich auch der Zufluß von Kräften, mit denen der Glaubige von Gott stets ausgerüstet wird, die ihn zu seiner Arbeit wie zum Dulden und Tragen fähig machen. In Gott leben und weben alle Creaturen; indem aber der Mensch, weil er Mensch ist, sich dessen nicht bloß bewußt wird, sondern, was er ist, auch sein will, das Sein in Gott zum Inhalt seines Willens, zu freier That erhebt, und zwar nicht bloß in der mittelbaren Weise des gottgefälligen Wandels, sondern in der unmittelbaren Form des Wortes, das er an Gott richtet, des Umgangs, in den er mit ihm tritt, entsteht ihm das Gebet. Nicht zu beten, ist also ein Zurücksinken auf den niedern Standpunct der unbewußten, unvernünftigen Creatur, d. h. eine Roheit.

Ist dies — in wenigen Zügen angedeutet — die Genesis und Bedeutung des Gebets, seine innere Nothwendigkeit und solidarische Verbundenheit mit der Religion, so fragt es sich: welche Stellung dasselbe in der Erziehung einnehme? Es ist sowohl ein Mittel als ein Zweck der Erziehung; der Erzieher betet für den Zögling und er lehrt den Zögling beten, weil dieser soll beten können, weil er, als Mensch, die obenbezeichnete dem Menschen gebührende Stellung zu Gott einnehmen soll. Eine Erziehung, die den Zögling nicht beten lehrt, bringt ihn mit allem, was sie ihm sonst an Bildung beibringen mag, über jene Roheit nicht hinaus.

Also erstlich: der Erzieher soll für das Kind beten. Es steht aber bereits schief, wenn man dem Pädagogen das erst als ein Sollen auferlegen muß. Wir unsererseits begreifen nicht, daß eine Mutter, wenn sie ihr neugebornes Kind ans Herz drückt, wenn sie es zur Taufe tragen sieht, wenn sie an seinem Bette in kranken Tagen wacht oder ihre Augen an den glühenden Wangen des im süßen Schlummer liegenden Kleinen weidet, nicht von selber ins Beten gerathen, oder daß ein Vater, der den Sohn in die Ferne ziehen läßt, ihn nicht betend in Gottes Obhut und Leitung befehlen sollte. Derjenige, der keinen Gott kennt, hat nur arme Wünsche, leere Worte und Hoffnungen,

ohne alle Bürgschaft der Erfüllung; hat ein solcher wahre, volle, reine Liebe, so muß er entweder, in solchen Momenten wenigstens, sich unglücklich fühlen im Bewußtsein der jämmerlichen Machtlosigkeit seiner Liebe, die das geliebte Kind, selbst wenn sie es unter Augen hat, nicht behüten kann, geschweige wenn es fern ist; oder wird ihn die Liebe, auch wenn er sonst nicht betete, vielleicht das Gebet als eine Schwäche verlachte, selber zum Gebet treiben und ihren Trost darin finden. Wer sich aber dessen beharrlich entschlägt, der verräth damit entweder, daß er es mit seiner Erzieheraufgabe überhaupt leichtsinnig nimmt, daß er vielleicht zwar das Nöthige seinerseits thut, aber nur, um sich keinem Vorwurf auszusetzen, während ihm am endlichen Erfolg, am Heile des Zöglings nicht so sehr gelegen ist; oder hat er jene hohe Meinung von der Allmacht seiner Erziehungsweisheit und etwa auch von der Vortrefflichkeit des Zöglings selber, daß er, geblendet von diesem Aberglauben, weiter keine Garantie für seine glückliche Entwicklung zu bedürfen glaubt. Wer aber von diesem Wahne frei, wer dieser Superstition der Pädagogen gegenüber wahrhaft aufgeklärt ist, der kann als Erzieher das Gebet gar nicht entbehren; er weiß, daß auch ein Paulus nur pflanzen, ein Apollo nur begießen kann, das Gedeihen aber allein von Gott kommt und daß auch diese Gabe, dieser Ertrag der Erzieherarbeit von Gott erbeten werden muß. Wie oft, wenn z. B. der Eigensinn, wenn die Verstocktheit eines Kindes allem Zuspruch, selbst aller Strafe Widerstand leistet, wenn wir mit allen Mitteln der Zucht einem Kinde die Lügenhaftigkeit nicht abthun können, oder wenn vielleicht ohne eigne Schuld desselben es gar nicht gelingen will, eine Berufswahl für den Sohn zu treffen, weil er sich für kein Fach recht eignet — wie oft ist es in solchen und ähnlichen Fällen noch das einzige, daß der Erzieher des Kindes Herz und Leben in Gottes Hand befiehlt, ihn bittet, demselben einen andern Sinn zu geben oder seine Lebensbahn zu ebnen, ihm eine Thür aufzuthun! Aber auch wer eines Kindes sich in allen Stücken nur freuen kann, wie wenig kann er sich doch verhehlen, daß dies ein sehr unsicheres Glück ist, daß auf die schönste Blüte so oft eine taube bittere Frucht folgt; wie sollte er nicht in des Herzens Freude sich gedrungen fühlen, um Gottes gnädigen Schutz für die edle Pflanze zu bitten, die er pflegen darf! — Die Frage, ob es Gebetserhörung gebe, ist hier nicht zu erörtern; wir bemerken bloß, daß gerade die christlichen Erzieher, die auch im Kleinen auf Gottes Finger achten, mehr davon zu erzählen wissen, als viele andere, wie sie mehr als andere das Vergebliche aller menschlichen Anstrengungen ohne Gottes Segen zu erfahren bekommen. (Vgl. z. B. die Erzählungen von Flattich in dessen Leben von Ledderhose S. 57. 63.) Uebrigens wird ein Beten für den Zögling nothwendig auch ein Beten des Erziehers für sich selbst; daß ihm selber Geduld und Liebe nicht ausgehe, daß er alle Tage wieder mit frischem Muthe und neuer Kraft Hand ans Werk lege, das muß Gott ihm geben, aus sich selbst nimmt er es nicht. Zeller (Lehren der Erfahrung I, S. 240 f.) macht insbesondere darauf aufmerksam, wie nur durch solches Gebet der Lehrer unter den Sorgen, die ihn außer dem Amtsleben noch persönlich drücken mögen, sich den Frieden Gottes im Herzen bewahren könne, die Ruhe und Fassung, ohne die er gar nicht im Stande ist auf die Kinder zu wirken.

Dem Gebete für die Kinder, von dem sie nichts hören, das, wie Hiobs Opfer (Hiob 1, 5) für sie vielleicht dargebracht wird in einem Moment, wo sie entfernt nicht daran denken, geht das Gebet mit den Kindern zur Seite, und zwar zunächst in der Absicht, daß sie beten lernen. Das Beten ist ja in der That eine Kunst; die Jünger Jesu bitten darum auch ihren Meister: „Herr, lehre uns beten, wie auch Johannes seine Jünger lehrete.“ (Luc. 11, 1.) Eine Kunst ist es nicht in dem Sinne, in welcher allerdings manche es damit bis zur Virtuosität bringen, indem sie Stunden lang in salbungsvollen Worten fortbeten können. Daran kann die Redefertigkeit, vielleicht auch das Zuströmen schöner Gedanken bewundernswerth sein, aber als Gebet hat solche Kunstproduction keinen weitern Werth, als jene langen Gebete der Pharisäer, die der Herr

ein Plappern nannte. *) Sondern eine Kunst nennen wir es bloß deshalb, weil nicht jeder das ohne weiteres kann. Der eine hätte vielleicht die Gedanken, er wüßte ungefähr, um was zu bitten ist, aber es kommt bei ihm nicht zum Wort, er findet die Form nicht, um sich mit ausgesprochener Bitte an Gott zu wenden. Ein anderer aber hat weder Worte noch Gedanken; wenn man ihm zumuthete, jetzt auf der Stelle ein Gebet zu sprechen, er wüßte weder um was noch wie er beten soll. Das muß gelernt sein, wie das Sprechen selber gelernt werden muß. Dem Kinde wird vorgebetet, es spricht nach, man lehrt es (nach abendländisch-germanischer Sitte, worin aber der katholische und der evangelische usus sich wieder unterscheidet) die Hände falten, als Symbol der Abgeschiedenheit von allem andern (denn gefaltete Hände sind zu nichts anderem zu brauchen), und als Symbol der innern Geschlossenheit, Gefaßtheit, Gebundenheit. Dies ist möglich und muß beginnen, sobald das Kind reden lernt; es wird zuvörderst beim Aufstehen und zu Bette gehen so wie bei Tische geschehen, als den drei Momenten des Tageslebens, die nicht nur Momente der Sammlung im Gegensatze der Zerstreuung in Arbeit und Spiel sind, sondern in welchen sich auch der Stoff des Gebets, der Gegenstand von Dank und Bitte von selber darbietet. Weil aber gerade in diesen Momenten das kleinere Kind von der Mutter besorgt werden muß, so ist es auch das natürlichste, daß sie mit ihm betet; und ist sie eine rechte, christliche Mutter, so wird sie auch dieses Recht an gar niemand abtreten; sie, die das Kind unter ihrem Herzen getragen und geboren hat, sie, die es noch ungeboren der Gnade Gottes befohlen und von ihr seine glückliche Geburt sich erbeten hat, will nun auch das Kind dem Gnadenthrone Gottes selber zuführen. Später, wenn das Kind zum Niedergehen und Aufstehen der mütterlichen Hülfe nicht mehr bedarf, wird auch der Vater sich mit der Mutter in jenes Geschäft theilen; es müßte dem Kinde selber sonderbar oder verdächtig vorkommen, wenn der Vater nie mit ihm betete. Was nun zu solchem Beten verwendet werden soll, dessen bietet theils die Tradition in christlichen Familien, theils die katechetische und ascetische Literatur vieles dar. Es sind einfache Verschen, Bibelsprüche, Gebetsformeln, die sich dazu eignen, die sich mit der Zeit erweitern und vermehren, da namentlich der Liedervorrath, den das Kind in der Schule lernt, auch hiezu seine Dienste leistet. Es giebt Kinder, die gar nicht mehr aufhören wollen, sondern alles der Reihe nach beten möchten, was sie auswendig wissen. Dies deutet freilich darauf, daß solches Beten von den Kindern leicht unter dem Gesichtspunct einer Recitation des Memorirten betrachtet wird. Das ist alsdann kein Fehler, wenn der Lehrer auch das Recitiren des Memorirten in der Schule zu einem wahrhaften Beten zu machen weiß. Dem Fehlerhaften daran wirkt man am besten entgegen, wenn wenigstens von Zeit zu Zeit (je öfter desto besser) ein freies Herzensgebet dem Kinde vorgesprochen wird, in das auch ganz specielle Züge, z. B. Bitte um Vergebung für eine den Tag über begangene Unart, Danksagung für irgend eine besondere Freude, die dem Kinde widerfahren, Fürbitte für ein krankes Geschwister u. s. w. aufgenommen werden. Hieran lernt das Kind, wie man betet; wär' es auch bei den meisten nicht ein solch tief inneres Erkennen des Weges, der zu Gott führt, wie dies z. B. Oetinger aus seiner Kindheit erzählt **), so ist doch schon viel gewonnen, wenn das Kind durch einen Vorrath

*) Selbst Spener steht in diesem Puncte nicht ganz klar, wenn er z. B. (s. b. Kliefoth Liturg. Abh. III. 1. S. 115) den Prediger Schade als trefflichen Katecheten deshalb lobt, weil „die Mädchen aus seiner Zucht, die nicht über 11, 12, 13 Jahre alt sind, aus ihrem Herzen die beweglichsten Gebete auf ½ Stund thun können."

**) S. seine Selbstbiographie von Hamberger, S. 4. 5. „. . . Ich mußte einen ganzen Rosenkranz von Liedern vor dem Einschlafen beten. Endlich wurde ich etwas ungeduldig und dachte, wenn ich doch auch wüßte, was ich betete. Ich kam an das Lied, „schwing' dich auf zu deinem Gott, du betrübte Seele ꝛc." Nichts von Betrübnis wissend, wurde ich heftig angetrieben, zu verstehen, was es sei, sich zu Gott aufschwingen. Ich bemühte mich inwendig darum vor Gott, und siehe, da empfand ich mich aufgeschwungen in Gott. Ich betete mein Lied ganz aus,

von Gebetsgedanken und Gebetsworten in Stand gesetzt ist, sein eignes Anliegen vor Gott auszusprechen. Aufgeweckte Kinder werden bald, manchmal in so naiver Weise, daß der mitbetende Erwachsene Mühe hat, darob den Ernst nicht zu verlieren, ihre eigenen Gedanken miteinflechten. Bei andern dagegen hält es schwer, den Uebergang vom Beten des Vorgesprochenen und Auswendiggelernten zum eigenen Gebet zu finden; eine Nöthigung, vor irgend einem Zeugen, also gleichsam zur Schau oder zur Probe aus dem Herzen zu beten, wäre ein ungemeiner pädagogischer Fehler.*) Daß der Zögling diesen Uebergang finde, ist Sache der göttlichen Führung, die in demselben den eigenen Trieb zu beten allein erwecken kann, er wird aber, einmal angeregt, um so mächtiger wirken, je besser jenes Nachbeten schon vorgearbeitet hat, Gedanken und Worte schon zur Verfügung stellt.

Wir haben oben angenommen, Vater und Mutter lehren das Kind beten. Wie aber wenn sie's nicht thun? Ob sie es thun oder nicht, in jedem Fall hat die christliche Schule die Verpflichtung, es zu thun, um, was das Haus vielleicht versäumt, zu ersetzen und das Gebet von der Schule aus ins Haus zu verpflanzen. Indem tägliches Gebet zur Schulordnung gehört, wird dem schon zum Theil entsprochen; es ist aber am Platze, daß in Verbindung mit Katechismus und Spruchbuch — bei den jüngern Kindern auch schon mit der Fibel — die Kinder geeignete Gebete und Gebetsverse auswendig lernen, die sofort auch zu Hause, auch für sich zu beten der Lehrer dem Kinde aufgiebt. (S. Bormann, Schulkunde III. Berl. 1859. S. 128: „Diese Forderung läßt sich freilich nur in Form der Ermahnung an die Kinder bringen; denn einerseits ist es wichtig, keine Forderung an die Kinder zu stellen, deren Befolgung man nicht zu überwachen vermag; andererseits kann und soll das Gebet überall nur ein Act freiester Entschließung und der Ausdruck innerster Lebenserhebung sein. Aber je weniger hier der Ort ist, in dem gewöhnlichen Sinne zu fordern, um desto dringender ist der Anlaß, in heiliger Liebe zu bitten und zu ermahnen .... Auch muß solche Bitte und Ermahnung nicht einmal, sondern wieder und immer wieder bei den mannigfaltigen dazu sich darbietenden Veranlassungen an die Kinder gelangen, damit ihrer Vergeßlichkeit aufgeholfen und der Ernst des Lehrers in dieser Sache gespürt werde; und sie muß sich verbinden mit der Frage an die einzelnen, ob der wiederholten Ermahnung genügt werde." In letzterem Satze ist das „an die einzelnen" sehr zu betonen, denn vor den übrigen Schülern wäre solch eine Gewissensfrage nicht geeignet; es ist dies ein seelsorglicher Act, der nur unter vier Augen vorgehen soll.)

Beide Arten, das Gebet für die Kinder und die eigene Uebung der Kinder im Gebet, das Betenlehren, treffen zusammen in dem, was wir Gebet mit dem Kinde nennen, wobei also die Kinder mit dem oder den Erwachsenen eine Gemeinde bilden, und das Gebet ein gemeinsames ist. Dies geschieht in der Hausandacht, in der Schulandacht, in der Theilnahme der Kinder am Gottesdienste. — Speciell die Schulandacht betreffend, ist es nicht gut, wenn der Lehrer nur immer ein Kind der Reihe nach ein Gebet herlesen läßt, was am Ende nur wie eine Leseübung erscheint; vielmehr soll er selbst auch das Gebet sprechen, sei es, daß er jedesmal vor oder nach dem Schüler betet, sei es, daß er nach Tagen mit den Schülern abwechselt. Er selbst aber soll auch nicht immer nur ein Gebet lesen, sondern, zumal beim Anfang oder Schluß einer Woche, oder wo irgend sich ein äußerer Anlaß bietet oder auch nur in ihm selbst ein

da war kein Wort, welches nicht ein distinctes Licht in meiner Seele zurückließ. In meinem Leben habe ich nichts fröhlicheres empfunden und das hatte in folgender Zeit die Wirkung, daß ich, wenn ein heftiges Donnerwetter kam, davor sich mein Vater hinter den Umhang des Bettes verbarg, getrost dachte: Ich fürchte mich nicht, weil ich weiß, wie man zu Gott betet." Mithin als eine Kunst, über die einem erst ein Licht aufgehen müße, hat er sie erkannt; es war das zwischen seinem 7. und 8. Lebensjahre.

*) Vgl. was Harms in seiner Selbstbiographie S. 19 erzählt. (S. auch in des Vfs. Katechetik S. 62.)

Antrieb vorhanden ist, frei aus dem Herzen beten; daran zu allermeist erkennen die Schüler, daß er beten kann und was Beten ist. Wenn neuerlich, im Zusammenhange mit den liturgischen Bestrebungen für die Kirche, auch dem Schulgebet eine mehr liturgische Form gegeben werden will, so ist dies, wenn es mit ebenso viel pädagogischem als kirchlich-liturgischem Geschmacke geschieht, in allweg schön und löblich; nur darf dadurch das freie Gebet des Lehrers nicht beseitigt werden.

Vereinzelt soll freilich die Gebetszucht in Haus und Schule nicht sein, so daß zwar regelmäßig gebetet, damit aber alles Religiöse abgemacht, der liebe Gott abgefertigt wäre. Das Gebet muß der Ausdruck dessen sein, was das ganze Leben in Haus und Schule durchdringt; der ganze übrige Ton, die Atmosphäre, in der man lebt, muß damit im Einklang stehen. Und doch muß gesagt werden, daß, selbst wo die Gebetsübung so isolirt wie eine Ruine auf ödem Felsen dasteht, sie noch ihren Segen hat; der Sohn, der unter solchem Hausbrauch aufgewachsen ist, wird doch eher, auch wenn er draußen und sich selbst überlassen ist, sich dessen erinnern; die Sitte kann nachwirken und für ihn der Weg werden, auf dem unter Gottes anderweitiger Zucht und Führung es auch zum rechten Gebet aus einem in Gott ruhenden Herzen kommt. Denn wie das Gebet aus einer christlich erneuerten Seele entspringt, so wirkt es auch, von außen eingepflanzt, auf solche christliche Erneuerung der Seele zurück.

Vgl. noch, außer den angeführten Schriften, Rothe, theol. Ethik III. S. 689 f. Tauberth, die christliche Lehre vom Gebet (Wurzen 1855), bes. S. 128 f. Joh. Chr. Storr, Anleitung zum Gebet des Herzens, in Frage und Antwort, neu aufgelegt, Ludwigsb. 1860. Die Abh. über das Gebet als Erziehungsmittel, in Völters süddeutschem Schulboten, 1851, Nro. 24. S. auch den Art. Erziehung (ferner: Andacht S. 140 f. Bengel S. 557.)

Palmer.

Gebrechliche. Behandlung gebrechlicher Kinder. Unser Sprachgebrauch nennt Gebrechliche überhaupt solche, welche durch irgend eine angeborene oder später entstandene Misbildung im Gebrauch ihres Körpers oder eines Gliedes gehindert, namentlich auch insofern sie dadurch mehr oder weniger verunstaltet sind. Im weitern Sinne gehören zu ihnen also auch solche, denen es an einem der Sinnorgane oder gar an Hirn gebricht: diese, die Blinden, Taubstummen, die Cretinen finden, soweit sie die Pädagogik angehen, in besondern Artikeln der Encyklopädie ihre Berücksichtigung. Dagegen sind Gegenstand unserer gegenwärtigen Betrachtung die mannigfachen und verschiedenartigen Gebrechen, welche durch Verkrümmungen und Gelenksleiden, durch ursprüngliche Misbildung, durch Verstümmelung u. s. f. bedingt sind: kurz, die gewöhnlich sogenannten körperlich verkrüppelten Kinder. Obwohl somit von Gebrechen der Seele, von sittlichen Gebrechen schon dem Sprachgebrauch gemäß hier nicht die Rede ist, vielmehr alles was in unser Gebiet gehört ursprünglich auf rein somatischem Boden besteht und darin seine Wurzeln hat, so ist es doch wieder nicht eine ärztliche Cur jener Gebrechen, wie sie in Kinderheilanstalten (s. d. Art.) und orthopädischen Instituten vorkommt, sondern die pädagogische Behandlung, welche wir hier zu betrachten haben.

Das Alterthum hat im allgemeinen gegen gebrechliche Kinder, soweit es überhaupt sich mit denselben befaßte, gar wenig Erbarmen gezeigt. Von den Spartanern ist es bekannt, daß bei ihnen gebrechliche Neugeborene ohne weiteres beseitigt wurden, wie es heißt um des Staates willen. Es mag dabei wohl noch ein anderes Moment gewaltet haben. Der griechische Geist, überall von der individuellen Natur als dem Gegebenen ausgehend und sie zur Schönheit zu entfalten strebend, will in mannigfachen Uebungen Körper und Geist zu einem Kunstwerk der Erziehung gestalten und hat eine natürliche Abneigung gegen unheilbare Entstellung. Sein ästhetisches Gefühl wendet sich ab von allem Verkrüppelten. Ja diese Stimmung ist überhaupt eine so natürliche, daß auch wir in der Regel gegenüber solchen Unglücklichen ein Gefühl der lieblosen Abwendung zu überwinden haben. Es hat sich in Sprichwörtern ausgeprägt, und der „von Gott Gezeichnete" galt und gilt für einen zu Meidenden und Auszustoßenden. So fühlt der natürliche Mensch; gerade wie wir

sehen, daß Thiere nicht selten die verstümmelten Genossen verfolgen und verjagen. Im alttestamentlichen Gesetze sind bekanntlich eine Anzahl von entstellenden Gebrechen aufgezählt, welche den damit Behafteten zum auserwählten Priesterstande unfähig machten (3. B. Mose 21, 17—24): ohne Zweifel, weil die äußerliche Tadellosigkeit und Vollkommenheit ein Symbol der innern Heiligkeit sein sollte und ein Vorbild des untadelichen Hohenpriesters (Hebr. 7, 26). Jene Satzung hat die römisch-katholische Kirche festgehalten, obgleich im Neuen Testament in den Briefen an Timotheus und Titus (1. Tim. 3, 2; Tit. 1, 7) ganz andere Erfordernisse für den Leiter und Lehrer der Gemeinde aufgestellt werden. Wenn wir andrerseits bei heidnischen, selbst bei sehr rohen Völkern eine Art von Respect, von religiöser Scheu wie vor den Wahnsinnigen so auch vor Gebrechlichen finden, so scheint dies andere Ursachen zu haben, die in dem unheimlichen Wesen liegen, welches Gebrechliche häufig umgiebt und sie öfters gerade zum geheimnisvollen, fratzenhaften Zauberdienste geeignet macht. Im Durchschnitt ist auch bei den heutigen heidnischen und sogenannten Naturvölkern die Lieblosigkeit gegen Gebrechliche vorherrschend. Das Aussetzen und Tödten krüppelhafter Kinder ist häufig genug. Bei den ostafrikanischen Völkern ist es geradezu Gemeindesache, weil solche Kinder doch nur große Verbrecher würden, sagen sie. Anderwärts geschieht es aus einer Art von Humanität, die schnell fertig dem leiblichen Leben ein kurzes Ende macht, statt einer langen Noth: ja nach der Versicherung eines berühmten Geburtshelfers ist die Behauptung, daß bei weitem die meisten Misgeburten nicht lange leben, zwar richtig, aber das Factum nicht durchaus bloß in natürlichen Verhältnissen begründet. Die echte, die christliche Humanität macht es sich nicht so leicht, sie erbarmt sich auch dieser Armen und erwägt liebevoll, wie sie erzogen werden sollen.

Es ist bei der großen Verschiedenheit der Gebrechlichen ziemlich schwierig, Allgemeingültiges über ihre Behandlungsweise festzustellen. Nicht einmal der Kanon, daß es schwächliche, körperlich keiner oder weniger Anstrengungen fähige Kinder seien, ist allgemein wahr: es giebt unter ihnen solche, welche eine so kräftige Gesundheit besitzen, daß sie die angreifendsten Curen ertragen und leiblich und geistig ihre Kräfte ohne allen Schaden anstrengen können, wie jedes Kind. Die besondere Rücksicht auf den Kräftezustand wird allerdings eine der ersten, und in leiblicher Beziehung die Pflege der körperlichen Entwickelung und Kräftigung mit besonderer Sorgfalt zu ordnen sein. So lockend an dieser Stelle die Gelegenheit wäre, auf die verschiedenen Systeme näher einzugehen, welche die Heilung oder Besserung der Gebrechlichen versuchen und mit der Hygieine derselben innig zusammen hängen, so haben wir doch bei der diesem Artikel vorgeschriebenen Beschränkung uns dessen zu enthalten. Allein eines müßen wir uns erlauben, von medicinischem Standpunct kurz zu erörtern: nämlich die Typen für einige besondere Classen von Gebrechlichen, insofern hier Anhaltspuncte für die pädagogische Behandlung gegeben sind. Eine große Anzahl von Gebrechen bieten nämlich in ihrer äußern Erscheinung nur den Ausgang eines tiefer liegenden, den Organismus besetzt haltenden constitutionellen Leidens. In erster Linie stehen hier die Skropheln, welche namentlich eine Menge von Gelenkskrankheiten bedingen. Man hat bei ihnen einen irritabeln und torpiden Charakter des Leidens unterschieden. Der Habitus des letzteren ist der eigentliche bekannte Skrophelhabitus: dicker Kopf, große aufgeworfene Oberlippe, meistens auch dicke, wie geschwollene Augenlider und Nase, dünne Extremitäten und großer Bauch. Es sind Kinder, welche beständig essen wollen und zwar massige Nahrung, Mehlspeisen, Brod und dgl., während sie geistig ziemlich stumpf sich zeigen, dabei oft mürrisch und verdrießlich sind und gegen die Außenwelt, gegen schmerzhaftes Angreifen besonders darum reagiren, weil sie dadurch in ihrer Ruhe gestört werden. Die irritable Form dagegen zeigt ein ganz anderes, fein markirtes Gepräge, hübsche Gesichtchen mit zarter Haut, öfters röthlichen Haaren, langen seidenähnlichen Wimpern, zarten Gliedern. Solche Kinder verrathen früh große Geistesanlagen, sind im 3ten Jahre schon witzig, dabei überaus empfindlich gegen äußere Eindrücke und Ereignisse. Die Loose scheinen zwischen

beiden Formen sehr ungleich vertheilt, zu Gunsten der letzteren, doch ändert sich mit der Zeit öfters das Verhältnis. Während Kinder mit dem torpiden Habitus sich manchmal gegen die Pubertät hin recht vortheilhaft entwickeln, verkrüppeln dagegen die feinen und geistreichen Gesichter und bekommen grillenhafte Züge; sexuelle Regungen erwachen früh und mit Heftigkeit; und in geistiger Beziehung entsprechen solche Kinder später den gehegten Erwartungen durchaus nicht: sicherlich oft nur, weil sie eben verdorben worden sind. Eine zweite Reihe von Gebrechen ist begründet in rhachitischem Leiden, welches sich durch die aufgetriebenen Apophysen der Röhrenknochen kennzeichnet, und durch eigenthümliche Gesichtszüge mit etwas vorstehendem Unterkiefer und zurücktretendem Jochbogen. Auch dies sind in der Regel kluge Kinder, die gut aufmerken und gut lernen, aber eher schweigsam sind als gesprächig. — Besonders hervorzuheben ist nun aber unter den Gebrechen als solchen diejenige Verkrümmung des Rückgrats, welche eine Ausbiegung nach hinten bildet, die Kyphose. Bei diesem Leiden zeigt sich namentlich die Intelligenz in der Regel früh schon geschärft, buckelige Kinder zeigen oft besondere Anlagen, zumal für das auf Beobachtung und Berechnung sich gründende Wissen, und bilden dieselben mit Vorliebe aus. Unser berühmter Orthopäde Dr. Heine in Cannstatt hat mich versichert, daß in seiner vieljährigen Erfahrung ihm kein einfältiger, dummer Kyphotischer vorgekommen sei. Was der tiefere Grund dieser Erscheinung ist, diese augenscheinlich freie und reife Entwicklung des Kopfes bei Buckligen insgesammt, die sich zu gleicher Zeit in einer ihnen allen gemeinsamen Configuration des Antlitzes kund giebt, das ist bis jetzt unbekannt. Das geistige Uebergewicht, welches sie oft früh schon über körperlich begünstigte Altersgenossen erlangen, tröstet sie, macht sie witzig — man denke an Lichtenberg, den großen Physiker — und reizt wohl auch zu jener Eitelkeit eigener Art, welche gerne wie ein Zauberer halb gefürchtet und gescheut sein will: Hexenmeister und Zauberzwerge denkt sich das Volk gern buckelig. Woher kommt es, daß germanische Göttergestalten wie Tyr und selbst Odin einarmig, einäugig sind, ganz im Gegensatz zu den vielarmigen, vielköpfigen, indischen Misgeburten? Ist es ferner nicht bedeutungsvoll, daß seit Vulcan eine ganze Anzahl Gebrechlicher und Buckeliger ausgezeichnete Mechaniker, Optiker, Chemiker und dgl. geworden sind? Allerdings bestimmt man wohl solche Kinder vorzugsweise gern für einen derartigen Beruf. In andern Beziehungen aber sind z. B. für den Philosophen des Markts der kluge selbstgefällige Aesop, für den räsonnirenden Demagogen der Volksfreund Thersites treffliche Typen. — Die namentlich bei Mädchen so häufige Skoliose, die Verkrümmung nach seitwärts, gehört durchaus nicht hieher, sie kommt auch bei den beschränktesten Geistesanlagen vor. Gleicherweise giebt die große Menge und Mannigfaltigkeit weiterer Gebrechen, wie die Misbildungen des Fußgelenks, der Klumpfuß u. s. f., Lähmungen, Verkümmerungs-, Hemmungsbildungen der verschiedensten Art durchaus keine besondern Momente an die Hand, und sie fallen schließlich, soweit nicht jede für sich besondere äußere Rücksichten erheischt, unter denselben Gesichtspunct wie etwa chronische Krankheiten, wenn sie überhaupt noch als Krankheiten betrachtet werden können und nicht vielmehr als bleibende Folgen abgelaufener Krankheitsprocesse.

Für alle die verschiedenen Fälle wird denn nun aber Eines zu sagen sein: daß wenn irgendwo, so hier, in der Behandlung der gebrechlichen Kinder die Liebe vor allem die Leiterin sein muß. Wenn nicht irgend eines dieser Kleinen geärgert werden soll, so muß der natürliche Widerwille, den nur die Liebe überwinden lehrt, besiegt sein; denn wie alle Kinder, so haben auch die gebrechlichen ein feines Gefühl für die Gesinnung, mit welcher man ihnen etwas thut, für den Herzensgrund, aus welchem heraus man sie behandelt. Zunächst im Hause, in der Familie thut allerdings die Mutterliebe den Gebrechlichen vom zartesten Alter an mehr noch als gewöhnlichen Kindern noth; nur ist leider dieselbe auch so oft geneigt, manches zu verderben. Soweit der Mutter Einfluß reicht, wird wohl ihr unglückliches Kind verwöhnt und verhätschelt, den übrigen Kindern vorgezogen, und dadurch seine Ansprüche an die Welt in einer

Weise gesteigert, welche später in der Welt selbst nur allzu bittere Enttäuschungen herbeiführen muß. Ja noch in der Kinderstube wird häufig die Augendienerin, die Wärterin, die Magd, die Bonne sich wohl zu Zeiten Luft machen, in einer Art, welche gar schlimme Wirkungen übt: entweder wird das Kind ein Ankläger, oder es schweigt gezwungen eine Zeitlang. Es ergiebt sich schon hier von vorn herein die Regel, daß man dem gebrechlichen Kinde gegenüber so viel als möglich so verfahren soll, wie wenn es nicht gebrechlich wäre, daß man die unersetzlichen Hemmungen und Hinderungen seines Lebens nicht zu vergüten suchen soll durch eitles Außenwerk. Die Geschwisterliebe, ohnehin eine zart zu pflegende Pflanze, kann sonst große Gefahr laufen. Namentlich alterirt alles die rechte Haltung, was in auffallender Weise zur Bevorzugung des Gebrechlichen oder zur Entschädigung desselben für Genüsse geschieht, die ihm versagt sind; während sich in ganz natürlichem Wege ergiebt, daß in bestimmten Fällen, wie beim Fahren in einem Kinderfuhrwerk oder im Schlitten, beim Schaukeln und dgl. das gebrechliche Kind von Geschwistern und Gespielen bedient wird ohne Gegendienste zu leisten. In solchen Fällen wird der Gerechtigkeitssinn guter Geschwister der Führung der Eltern in der schönsten Weise zu Hülfe kommen. Die geistige Entwicklung solcher Kleinen, namentlich wie die oben geschilderten sind, bedarf besonderer Aufmerksamkeit; sie ist häufiger vorsichtig zu zügeln, als anzuspornen, namentlich soll man nicht ihren Witz bewundern und ihre Eitelkeit nähren, dafür aber die gerade bei diesen Kindern so ausgezeichnete Reizbarkeit des Gemüths mit sanftem Ernste behandeln.

Die Conflicte, in welche der gebrechliche Anfänger in der Kunst des Lebens kommt noch in der Zeit, wo er hauptsächlich in der Familie lebt, sind übrigens nicht zu vergleichen mit denen, welche ihn außer dem Hause, zunächst schon beim Eintritt in die Schule erwarten. In Beziehung auf die Zeit dieses Eintritts, auf das Lernen überhaupt, wann und wie es angefangen und — nach Unterbrechungen durch Curversuche, Badereisen und dgl. — fortgesetzt werden soll, hängt die Entscheidung so sehr von dem individuellen Falle ab, daß wir hier davon absehen dürfen. Darüber hat ohnehin in erster Linie der Arzt und erst dann auch der Lehrer zu entscheiden.*) Außerhalb des Familienkreises fühlen zumal die geistig begabteren Gebrechlichen schon früh ihre unglückliche Stellung. In manchen Beziehungen, die durch Verstand und Raisonnement nicht gedeckt werden, sind sie schwer zu trösten. Die Verletzung der Eigenliebe durch Neckereien und verächtlichen Spott läßt sich ertragen, wohl auch mit geistiger Waffe pariren; aber daß sie in hundert Hoffnungen und Freuden sich hintangesetzt sehen, wo der durch Kopf und Herz gleich Berechtigte vergeblich es andern selbst minder Begabten gleich zu thun sucht, das ist ein Grund, warum nur zu oft ihr Gemüth eine krankhafte Reizbarkeit annimmt, welche bei gemeineren und gemein behandelten Naturen zu giftigem Neid und zu arglistiger Tücke führt, aber auch bei edlern, rücksichtslos Behandelten wohl Stimmungen nicht minder peinlicher und schlimmer Art zu erzeugen geeignet ist. Man denke an des gründlich verzogenen Lord Byrons Qualen über seinen Klumpfuß oder seine Klumpfüße (denn bis heute ist nicht sicher entschieden, ob der sonst so schöne, kräftige Mann an einem oder an beiden Füßen verunstaltet war, so sorgfältig hat er es versteckt.) Sein Leben schon im Knabenalter war erfüllt von aufreibender Sorge für die Verhüllung dieses Gebrechens, von gekränktem Stolz, Liebesunglück und wüthendem Groll, der die Faust gegen den Schöpfer ballte, und der unheimliche Eindruck, den sein Wesen auf den Unbefangenen macht, ist gewiß mit bedingt durch diese verbissene Stimmung. Die schönsten und reichsten Gaben des Geistes verzehrten sich bei ihm in herbem Stolz und wildem Grimm gegenüber der lieblosen Eitelkeit und Selbstsucht der Welt. Mit krankhaftem fruchtlosem Mühen strebte der sinnliche, selbst geckenhaft eitle Mann seiner Natur das

*) In einer Anzahl orthopädischer Anstalten sind besondere Lehrer für die kleinen Insaßen angestellt. Es ist dem Verfasser nicht bekannt, daß einer derselben seine Erfahrungen veröffentlicht hätte.

abzuringen, was sie nicht gewähren konnte, selbst wenn sie nicht gebrechlich war. — Dagegen macht die verwachsene Gestalt eines Schleiermacher, eines Tieck nicht im geringsten jenes oben besprochene Gefühl der Abneigung des natürlichen Menschen rege. Hier sieht man in den edeln, ruhigen Zügen, im geistreichen, seelenvollen Auge einen Sieg über die Natur, der nicht durch Trotz und Eitelkeit erzwungen ist. Lichtenberg hat es sehr vermieden, über sein Gebrechen irgend Anspielungen zu machen. In seinen klugen, traurigen Zügen erkennen wir deutlich das bezaubernde Gemisch von unerschöpflichem Witz, treffender Satire und tiefem Gefühl wieder, welches wir Humor nennen, und zugleich die Melancholie, die ihn zuletzt so menschenscheu machte. Sein scharfer Verstand hatte ihn zu einem Determinismus geführt, welcher ihm allen Glauben nahm, und ihn so unfrei machte, daß er auf Vorbedeutungen, Ahnungen und Träume achtete. Er starb müde und lebenssatt im siebenundfünfzigsten Jahre. Seine innere Lebensschule scheint eine sehr harte gewesen zu sein, trotz mancher äußerer Ehren.

Doch bleiben wir vorerst bei der Schule im allgemeinen. Obgleich gute Kinder sich eines Hülflosen, Gebrechlichen liebreich annehmen, so hat derselbe, namentlich wenn er provocirend auftritt, doch auch herbe Reden, Hohn und noch derbere Beweise von Abneigung zu erwarten. Das wird um so weniger ausbleiben, wenn der Lehrer in auffallender Weise um seines Gebrechens willen sich seiner annimmt. Ohnehin giebt es für den Gebrechlichen nicht leicht etwas fataleres, als wenn seines Schadens mit Ostentation vor vielen gedacht wird. Die Protectionsmiene verbittert auch süße Gaben und erregt in den Mitschülern nicht eben holde Empfindungen. Am besten wird auch der Lehrer, aus dem gleichen Grunde wie die Eltern, den Gebrechlichen gerade wie die andern behandeln; der rechte Lehrer wird dabei alles was er thut, — und er hat wohl manches zu thun mit besonderer Rücksicht — im Geiste herzlichen Wohlwollens thun. Der Schüler wird sich dann mit den Mitschülern schon zurechtfinden, wenn er auch hinkt. Es giebt nun wohl auch in der Schule eine ganze Anzahl solcher kleiner Aufmerksamkeiten, welche durch das einzelne Gebrechen motivirt sind. Ein vernünftiger Lehrer wird dem, welcher nicht wohl stehen kann, gerne das Sitzenbleiben erlauben; er wird dem, der an der Ecke der Bank leichter sitzen kann, eine solche anweisen, er wird auf die Haltung achten und mit Rücksicht auf den mit einer Rückgratsverkrümmung Behafteten vorsichtige Schonung im Schreiben u. s. f. gestatten: — doch das alles versteht sich so sehr von selbst, daß es nicht nöthig ist, mehr darüber zu sagen.

Geradezu empörend auch für das Gefühl tüchtiger Mitschüler ist es, wenn ein Lehrer directe Anspielungen auf ein bestimmtes Gebrechen macht und selbst neckt: wenn er z. B. bei der Lecture eines Schriftstellers eine Stelle, in welcher von solchen Dingen die Rede ist, mit gemeinem Behagen gerade einem gebrechlichen Schüler zu lesen giebt. Es mag das immerhin eine tüchtige Abhärtung für den letzteren abgeben, damit seine Empfindlichkeit etwas ertragen lerne: allein vom Lehrer sollte doch dergleichen nicht ausgehen. Freilich giebt es wohl Naturen, denen solche Rücksicht nur eine übertriebene Empfindelei erscheint, und von denen denn auch, weil es nicht böse gemeint ist, selbst eine plumpe Verletzung nicht so sehr schmerzt. Es ist aber zum wenigsten ein Beispiel von Mangel an echter Bildung, wenn man einen Schwächeren verletzt, indem man ihn an einen wirklichen oder scheinbaren Makel erinnert, der ihm ohne sein Verschulden anhaftet. Die schlechtesten Späße, welche nur niedrigen und höhergestellten Pöbel amüsiren, sind unter anderen die, welche sich über den Stand, die Heimat, die Aeußerlichkeit eines Anwesenden lustig machen, und wobei dieser nicht fröhlich mitlachen kann, sondern als Zielscheibe dienen muß.

Mit einem Worte, es gilt denn auch hier, daß die Liebe das Element sein muß, in welchem die Behandlung der Gebrechlichen besteht; die Liebe, welche langmüthig und freundlich ist und nicht Muthwillen treibt. Gegen solche Liebe sind auch gebrechliche Kinder in den weitaus meisten Fällen gar sehr empfänglich. Das ist eine allgemeine und sehr wohl erklärliche Erfahrung. Es ist wahrhaft rührend, daß der Erstling des

Stammes, unter welchem der berühmte Missionar Krapff eine Niederlassung gründete, eben ein Krüppel war: dieser schloß sich vertrauend und forschend mit origineller, scharfsinniger Auffassungsgabe an den freundlichen Boten an, und ist auf lange der einzige Bekehrte geblieben. Ein solches vielgedrücktes, geschmähtes Herz öffnet sich freudig, wenn es mit sorgsamer Feinheit behandelt wird und empfinden darf, daß man ihm von Herzen wohl will. Es läßt sich gerne führen. Den Sieg des erlösenden Geistes aber sehen wir gewiß am schönsten vollbracht, wenn wie in Hannah Kennedy's Jessy Allan schon das Kind zum Herrn geführt wird. Denn daß in unserem Falle die gründlichste Hülfe und der beste Trost für das in der sinnlichen Welt nun einmal Versagte eben aus der frommen Hingebung an den Willen und an die Führung Gottes quillt, das fällt jedem in die Augen, der sich nun einmal nicht davon abwenden will.

Dr. G. Beesenmeyer.

Gedächtnis. Wenn man in der Pädagogik eine Zeit lang die hohe Bedeutung des Gedächtnisses für die Bildung des Menschen verkennen und von demselben geringschätzig sprechen konnte, so darf man das wohl als eines der größten Misverständnisse bezeichnen.*) Wäre freilich das Gedächtnis nichts weiter, als die Kraft, vereinzelte Stoffe und Notizen im Geiste festzuhalten, so möchte man berechtigt sein, ihm eine ziemlich niedrige Stellung im System der Geistesthätigkeiten anzuweisen; aber das Gedächtnis umfaßt ohne Unterschied alles, was dem Geiste Inhalt, Kraft und Werth giebt, also nicht bloß einzelne Bilder, Wörter und Thatsachen, sondern besonders auch Gedanken, Urtheile, Grundsätze, Ideen und Ideale. Das Gedächtnis hat überhaupt die Bestimmung, die gesammte geistige Substanz, die der Mensch im Verlauf der Zeit durch sein Erkennen und Handeln zu seinem geistigen Eigenthum gemacht hat, aufzubewahren und dadurch der Vergänglichkeit zu entreißen. Alles Denken und Handeln ist zunächst etwas *momentanes*, ein Act, der in der Zeit entsteht und vergeht; durch das Gedächtnis wird aber der Inhalt des Denkens und Handelns dem Zeitprozeß entnommen und zu einem die Seele umkleidenden geistigen Leibe gemacht, der so gewiß unsterblich und ewig ist, als es die Seele selbst ist. Durch das Gedächtnis ist daher auch erst eine Entwicklung der menschlichen Seele von Stufe zu Stufe bis in alle Ewigkeit möglich gemacht. Gestützt auf die in unserem Gedächtnis gegenwärtige geistige Substanz können wir allein urtheilen und schließen, denken und handeln, dichten und trachten. Was vermöchte ein Mensch im Denken und im Handeln, wenn er nicht mindestens den großen Organismus seiner Muttersprache als absolut sicheres Eigenthum in seinem Gedächtnis trüge und jeden Augenblick seines Lebens verwerthen könnte? Das Gedächtnis allein bewirkt es, daß ein Mensch nicht immer wieder von vorn anzufangen hat, sondern die bereits erarbeiteten Resultate als lebenskräftiges Material zu immer neuen Bildungen verwenden und so sein geistiges Selbst bis ins Unendliche erweitern und vertiefen kann. Und je umfassender und werthvoller die geistige Substanz ist, die ein Mensch in seinem Gedächtnis vorräthig hat, desto freier und kraftvoller sind auch seine Gedanken und Handlungen, die die Fortentwicklung seines Geistes ausmachen. Ja noch mehr! Es erscheint schon als eine schiefe Auffassung der Sache, wenn man das Gedächtnis überhaupt nur von dem Geiste scheidet und zu einem bloßen Mittel des geistigen Lebens herabsetzt. Das Gedächtnis ist keine *neben* und *außer* dem Geiste seiende Kraft, sondern *der seines Inhalts gewisse und ihn bewahrende Geist selbst.* Tantum scimus, quantum memoria tenemus. Unser Wissen und geistiges Sein überhaupt ist nur in so fern etwas, als es auch Gedächtnissache ist. Betrachtet man nun aber das Gedächtnis als psychologische Thätigkeit näher, so wird man finden, daß man darin zwei wesentliche Momente unterscheiden kann. Zu einem guten Gedächtnis gehört, daß man 1) *etwas behält* und 2) *sich dessen wieder erinnert.* Was zuerst das Behalten betrifft, so geht leider! sehr vieles an unserem Bewußtsein vorüber, wie ein

*) Vgl. die Darstellung der Grundsätze der Neuerer bei Raumer, Gesch. d. Päd. II, 9. 11.

Schatten an einer beleuchteten Wand und läßt entweder gar keine bleibende Spur in uns zurück oder doch eine solche, die in kurzer Zeit wieder verschwindet und keine klaren und deutlichen Umrisse hat. Solche Dinge werden nicht behalten und gehören überhaupt dem Gedächtnis nicht wahrhaft an. Wahrhaft behalten wird eine geistige Substanz, wenn sie mir nicht etwa bloß zeitweilig angehört, sondern ein lebendiger Bestandtheil meines Selbst ist und so gewiß für alle Zeiten fortexistirt, als ich selbst fortexistire. In diesem Sinne behalte ich z. B. die Muttersprache, denn sie ist so lebendig mit meinem Inneren verwachsen, daß sie so gewiß in mir bleibt, als ich selbst bleibe.*) Aber auch vieles andere behalte ich in der Weise in mir, daß ich es nicht wieder verliere, sondern behalte. Die Art und Weise aber, wie die geistige Substanz in der Regel behalten wird, ist eine bewußtlose. Von den unendlich vielen Dingen und Gedanken, die ich im Gedächtnis trage, habe ich immer nur eins im Selbstbewußtsein, was ich gerade zu meinen weiteren geistigen Operationen gebrauche; alles übrige existirt wohl in dem unergründlichen Schachte meiner Innerlichkeit, aber zunächst bewußtlos. Es gehört mit zu einer gesunden Verfassung des Geistes, daß immer nur dasjenige im Selbstbewußtsein gegenwärtig ist, was ich eben will und gebrauche und daß alles, was sich etwa sonst noch von der Fülle der in mir vorhandenen Substanz in das Bewußtsein hereindrängen will, in das Reich der Bewußtlosigkeit zurückscheuche. Wie ein Instrument erst dann tönt, wenn es mit den Fingern berührt wird, sonst aber tonlos verharrt, so giebt sich auch die geistige Substanz, die von dem Gedächtnis behalten wird, nicht zu erkennen, außer wenn sie gleichsam von dem Finger des Geistes berührt wird. Und diese Fähigkeit, dasjenige, was ich behalten habe, in jedem Augenblick gleichsam aufzuwecken und ins Licht des Bewußtseins hereinzurufen, ist das zweite Moment des Gedächtnisses — nämlich die Kraft sich seiner geistigen Substanz zu erinnern. Diese Fähigkeit ist erst dann so, wie sie sein soll, wenn die Vorstellungen mit unmeßbarer Schnelligkeit aus dem Schachte der Innerlichkeit ins Bewußtsein gerufen werden. Man bewundert wohl die reißende Geschwindigkeit, mit der ein geschickter Clavierspieler die Töne anschlägt; aber diese Geschwindigkeit ist nichts im Vergleich mit der Schnelligkeit, womit die Seele ihres Inhalts sich bemächtigt und ihn, je nachdem sie ihn gebraucht, in das Bewußtsein ruft und wiederum, wenn er seine Dienste gethan hat, daraus verabschiedet.

Das sind also die beiden Momente eines guten Gedächtnisses: die Kraft, etwas zu behalten und die Kraft, es sich in jedem Moment zum Bewußtsein zu bringen oder sich dessen zu erinnern.

Wenn nun aber auch der Werth eines guten Gedächtnisses wesentlich in der Festigkeit und Treue des Behaltens und in der Sicherheit und Schnelligkeit des sich Erinnerns liegt, so hängen doch beide Eigenschaften von der Art und Weise ab, wie der geistige Inhalt, der dem Gedächtnis anvertraut werden soll, zuerst aufgefaßt und aufgenommen wird. Daß so vieles und so rasch dem Bewußtsein wieder verloren geht, daß so vieles bald wieder gleichsam durch den Boden des Bewußtseins hindurchfällt, wie die Spreu durch ein Sieb, dieses ist allein dem Umstande zuzuschreiben, daß man es sich nicht gründlich assimilirt hat. Was man zu einem wirklichen Eigenthume seines Geistes gemacht hat, das geht nicht wieder verloren. Man versenke nur die Seele mit aller ihrer Kraft in einen Gegenstand, man durchdringe ihn nach seiner ganzen Breite und Tiefe, man erforsche alle seine einzelnen Seiten und ihre Verbindung zu einem lebendigen Ganzen, und bringe es so weit, daß die Seele in dem Gegenstande wie zu Hause ist und ein klares Verständnis desselben erlangt hat;**) und man wird finden,

*) Abgesehen von Fällen, in denen die Continuität der Entwicklung unterbrochen wird, wie bei gewissen Krankheiten, langjährigem Aufenthalt im Auslande ꝛc. D. Red.

**) Es liegt in dem Obigen und wir machen ausdrücklich darauf aufmerksam, wie wichtig es für das Behalten ist, daß der Gegenstand desselben eine gewisse (innere oder äußere) Wichtigkeit für uns habe und daß wir uns auch wirklich dafür interessiren, da sich die Seele ohne ein solches Interesse niemals in denselben versenken würde. Der Grad unserer Theilnahme bildet

daß auch das Gedächtnis für alle Zeiten mit dem Gegenstande bereichert ist, daß es ihn in sich hält und trägt und zu jeder Zeit reproduciren kann. Die Mittel, die dazu dienen, der Seele das Verständnis eines Gegenstandes zu eröffnen und durch das Verständnis Interesse dafür einzuflößen, sind daher auch die Mittel, um den Gegenstand dem Gedächtnis für immer einzuprägen, und es giebt unseres Erachtens keine andere.*) Ist irgend eine Beobachtung lehrreich, um zu erkennen, auf welche Art und Weise eine geistige Substanz sicher ins Gedächtnis aufgenommen werden kann, so ist es die Beobachtung des kindlichen Alters. Es kann uns das Gefühl der Bewunderung ergreifen, wenn wir sehen, was für eine zahllose Menge von Gegenständen die Kinder, ohne sich durch mechanische Gedächtnisübungen viel zu quälen, in ihr Gedächtnis aufnehmen und wie sicher sie dieselben aufbewahren. Aber wir werden diese Erscheinung begreiflicher finden, wenn wir bedenken, in welcher geordneten Weise sie den Inhalt in sich aufnehmen. Zu den allerwichtigsten Besitzthümern, die die kindliche Seele sich erwirbt, gehört offenbar die Muttersprache. Sitzt irgend etwas recht fest im Gedächtnis, so sind es die Worte der Muttersprache. Hat sich aber auch irgend etwas auf naturgemäßem Wege festgewurzelt, so sind es die Worte der Muttersprache. Wären sie dem Kinde bloß als vereinzelte Laute mitgetheilt worden, es würde dieselben nimmermehr gemerkt haben. Aber jedes Wort ist selbst ein Resultat vieler einzelner Beobachtungen und wird, wenn es einmal gewonnen ist, umgekehrt auch gebraucht, um viele einzelne Beobachtungen zu begreifen, und so wird es ein lebendiges Eigenthum des Geistes und darum auch des Gedächtnisses. Soll das Kind die allgemeine Vorstellung, die durch das Wort „Baum" bezeichnet ist, ins Gedächtnis aufnehmen, so muß es vorher viele einzelne Bäume wahrnehmen, aus denen es das allen Gemeinsame „Baum" heraushebt. Das Wort Baum ist daher nichts vereinzeltes im Bewußtsein, sondern der einfache Ausdruck für eine Fülle von Einzelnheiten, die durch etwas gemeinsames mit einander verbunden sind. Je öfter diese einzelnen Beobachtungen und Erfahrungen wiederholt werden, desto klarer und bestimmter entwickelt sich auch der allen gemeinsame Gattungsbegriff und wird ein unverlierbares Eigenthum des Gedächtnisses. Ist ein Wort erst im Gedächtnis, so wird es auch dadurch immer mehr befestigt, daß man es recht oft auf die einzelnen Erscheinungen, deren Begriff es vorstellt, in Anwendung bringt und es auch in dieser Weise als den Inbegriff von einer Fülle von Einzelnheiten erkennt und empfindet. Aehnlich verhält es sich mit der Assimilirung individueller Anschauungen. Es ist bekannt, daß nichts so sehr im Gedächtnis haftet, als die Bilder von Gegenden und Menschen, die man in der Jugend viel um sich gehabt hat. Aber wie unendlich oft habe ich diese Bilder auch gesehen und in wie verschiedenem Lichte und in wie verschiedenen Stellungen und Verhältnissen! Erst wenn ich z. B. eine bestimmte Person recht oft gesehen und überhaupt wahrgenommen und mich von der Identität derselben in den verschiedensten Erscheinungsformen überzeugt habe, erst dann wurzelt ihr Bild im Gedächtnis fest und zwar für alle Zeiten. Das Vereinzelte als solches würde auch in diesem Falle leicht und schnell aus dem Gedächtnis verschwinden; aber das Einzelne als das mit sich Identische in einer Fülle von Unterschieden — das haftet und wird behalten und tritt rasch in die Erinnerung ein, wenn es der Geist in seiner Thätigkeit wieder gebraucht. Es geht daraus nun zugleich auch hervor, was für eine unendlich große Bedeutung die Wiederholung für das Aufbewahren eines geistigen

eine wesentliche Bedingung für die Dauer der Erinnerung und das Interesse zu wecken ist auch in dieser Beziehung ein Haupttheil des Lehrgeschäfts. D. Red.

*) Nur von dem unserem Geiste nicht assimilirten, nicht gehörig durchdrungenen Stoffe kann daher Hamann reden, wenn er sagt, das Gedächtnis könne sich auch überfressen, so daß die übrigen Geisteskräfte schwinden. In gleichem Sinne kann man sagen, daß sich zuweilen Jünglinge vor der Maturitätsprüfung an Geschichtstabellen u. dgl. dumm lernen; sie stärken das Beharrungsvermögen des Geistes durch Uebung und schwächen zugleich durch Mangel an Uebung die Urtheilskraft. D. Red.

Inhalts im Gedächtnis hat. Man sagt nicht zu viel, wenn man die Wiederholung als das hauptsächlichste, wo nicht als das einzige Mittel zum Behalten bezeichnet und daß der alte Grundsatz: repetitio est mater studiorum für alle Zeiten seine Wahrheit behauptet. Aber die Kraft der Wiederholung besteht nicht sowohl darin, daß ich denselben Eindruck einer Sache zu verschiedenen Zeiten immer wieder in mein Bewußtsein aufnehme, sondern vielmehr darin, daß ich ein und dieselbe Sache in den verschiedenartigsten Situationen beobachte und sie in allen noch so verschiedenen Beziehungen als eine und dieselbe erkenne. Hiedurch nämlich bringe ich sie in Verbindung mit vielen anderen Dingen, streife ihr das Vereinzelte und Isolirte ab, und mache sie gleichsam zu einem Centrum, von welchem viele Strahlen ausgehen, ohne daß durch diese Bewegung das einfache und mit sich identische Centrum verloren gienge. Wer fremde Sprachen gelernt hat, der hat sich auch genugsam überzeugt, daß man ein einzelnes Wort der fremden Sprache, so oft man sich auch seinen Laut mit seiner deutschen Bedeutung vorsagen mag, sehr leicht vergißt und daß alles Memoriren von vereinzelten Vocabeln wenig Frucht bringt. Wenn man dagegen ein fremdes Wort in verschiedenen Sätzen und Verbindungen gelesen, und die verschiedenen Bedeutungen, die es hat, kennen gelernt und den Grundbegriff, den es in den verschiedenen Bedeutungen unveränderlich behauptet, sich zum Bewußtsein gebracht hat; dann geht es dem Gedächtnis nicht wieder verloren, besonders wenn ich es in seinen verschiedenen Bedeutungen auch praktisch wiederholentlich gebrauche. Der Grund dieser Fixirung eines fremden Wortes im Bewußtsein liegt wieder allein darin, daß ich ihm seine Isolirtheit benehme, indem ich es mit vielem anderen, was ich schon kenne, in Beziehung setze und als eine lebendige Einheit von Unterschieden erkenne. Der Geist selbst ist die absolute Einheit in einer Fülle zahlloser Unterschiede und daher widerstreitet das bloß Vereinzelte und Isolirte seiner Natur und wird daher nur sehr schwer oder gar nicht von ihm aufgenommen und noch weniger behalten. Wird aber das Einzelne mit anderem Einzelnen in lebendige Verbindung gesetzt; erscheint es als ein Glied eines größeren Organismus, dann existirt es erst lebendig und wird auch ein lebendiger Bestandtheil des Bewußtseins. Selbst die in neuerer Zeit wieder aufgewärmte Mnemotechnik beruht, so weit sie einen Gran von Wahrheit in sich trägt, auf dem Grundsatze, daß man Einzelnes, welches man merken soll, mit anderem Einzelnen, was man schon weiß, in Verbindung bringt und ihm so seine Isolirtheit im Bewußtsein benimmt und es in den allgemeinen Fluß der Vorstellungen hereinnimmt. Das Unsinnige der Mnemotechnik besteht nur darin, daß der Zusammenhang, in welchen das zu lernende Einzelne mit anderem in Verbindung gebracht wird, meist ein sehr äußerlicher und daß auch das andere, woran das zu Lernende angeschlossen werden soll, in der Regel ein sehr willkürliches und zufälliges Gebilde ist. Das Einzelne erscheint erst dann in der dem Geiste gemäßen Form mit anderem verbunden, wenn es organisch und logisch mit dem anderen zusammenhängt. Soll also ein Gegenstand für alle Zeit gemerkt werden, so sorge man dafür, daß er als ein Glied eines organischen Ganzen und daher selbst als ein organisches Ganzes erscheint oder daß er selbst als eine logisch geordnete Gedankenreihe oder als ein Moment einer solchen Gedankenreihe von dem Geiste begriffen wird. Es ist bewunderungswürdig, wie rasch man selbst einen großen Vortrag in das Gedächtnis aufnehmen kann, wenn man den Grundgedanken desselben und den Zusammenhang seiner Theile erkannt hat. Dagegen kann es zu einer wahren Tortur werden, wenn man eine Reihe von Vorstellungen die in keinem logischen Zusammenhange mit einander stehen, dem Gedächtnis einprägen soll.

Aus allem bisher Gesagten geht aber hervor, daß die Gedächtnisübungen, wenn sie nicht die Auffassung der Sache durch den Verstand zu ihrem Hintergrunde haben, keinen Werth und auch keinen bleibenden Erfolg haben können, und daß man den oben angeführten Grundsatz: tantum scimus, quantum memoria tenemus auch umkehren und sagen kann: tantum memoria tenemus, quantum scimus. Erst dasjenige behalte

ich und gebrauche es als mein Eigenthum, was ich recht weiß, d. h. worin nichts dunkeles, nichts trübes mehr ist, was das Licht des Geistes nicht durchdränge. Die menschliche Seele ist zwar so organisirt, daß sie auch sinnlose Zeichen und Laute in sich aufnehmen und eine Weile auswendig behalten kann. Wenn ich ein für sich auch sinnloses Zeichen mir recht oft ansehe und den Unterschied seiner Gestalt von allen anderen Gestalten deutlich bemerke, so kann ich es wohl eine Zeit lang behalten, eben so gewisse Laute und Töne, obschon sie keinen Sinn haben, wenn ich sie oft höre, und ihren Unterschied von anderen Tönen mir zum Bewußtsein bringe. Aber solch ungeistiger Gehalt haftet nur sehr äußerlich in mir und geht sehr bald wieder verloren. Ganz anders verhält sich die Sache, wenn die gehörten Töne mit einander in einem inneren Zusammenhange stehen, wenn sie z. B. eine Melodie bilden oder einen Fortschritt von Harmonieen darstellen, der für das Ohr zu einem musikalischen Gesammtbilde wird, oder wenn die gesehenen Zeichen und Gestalten eine Bedeutung haben oder eine Idee versinnlichen, — kurz! wenn der sinnlichen Erscheinung eine geistige Wesenheit zu Grunde liegt; in diesem Falle kommt der Geist erst im wahren Sinne des Wortes zu sich selbst und nimmt den dargebotenen Inhalt auf eine bleibende Weise in sich auf.

Wenn nun aber auch eine untrennbare Verbindung stattfindet zwischen dem gedächtnismäßigen Behalten einer geistigen Substanz und dem inneren geistigen Verständnis derselben, so darf man doch darüber nicht verkennen, daß das Verständnis der allerwichtigsten und folgenreichsten Dinge von Stufe zu Stufe sich entwickelt und meist sehr spät sich vollendet, wenn es sich überhaupt vollendet. Dieses gilt vor allem von religiösen Ideen, die erst durch eine reiche Lebenserfahrung ihr volles Verständnis und das innigste Interesse für das Gemüth erhalten. Nichts desto weniger erscheint es heilsam, tiefsinnige religiöse Lieder und Sprüche frühzeitig dem Gedächtnis der Kinder einzuprägen, damit sie zur Zeit der Noth und Gefahr in der Seele des Kindes gegenwärtig sind und ihre Kraft beweisen. Es ist recht gut, wenn die Kinder solche Lieder und Sprüche Wort für Wort — also zunächst mechanisch — ins Gedächtnis aufnehmen, wenn nur die weiteren Operationen, durch welche sich solcher Inhalt im Geiste und Gemüthe für alle Zeiten festwurzelt, nachfolgen. Diese bestehen zunächst darin, daß der Lehrer die in dem Gelernten liegenden Vorstellungen und Gedanken für sich und in ihrem Zusammenhange möglichst klar macht und durch praktische Erfahrungen und Beispiele veranschaulicht. Hat ein Kind, welches den Religionsunterricht empfängt, außerdem noch das Glück, daß es von einem Lehrer unterrichtet wird, der selbst ein lebendiges Interesse für die religiösen Wahrheiten hat, so senkt sich der religiöse Inhalt auch schon einigermaßen in sein Gefühl ein, wenn auch erst die späteren Lebenserfahrungen nach und nach immer tiefere Beziehungen desselben aufschließen, und ihn hierdurch mit unserem geistigen Selbst immer inniger verbinden.*) Auch für mathematische und philosophische Wahrheiten erscheint es in vielen Fällen ganz nützlich, wenn man mit diesem mechanischen Theil der Assimilation, den man mit dem Namen des Auswendiglernens bezeichnet, den Anfang macht, wenn nur das Inwendiglernen redlich nachgeholt wird. Wenn man einen philosophischen oder mathematischen Satz erst Wort für Wort ins Gedächtnis aufgenommen hat, so hat man dann um so mehr Freiheit und Veranlassung, ihn zu beweisen und zu begreifen und der mehr äußerlichen Assimilation die innere hinzuzufügen. Einer der tiefsinnigsten Philosophen unserer Zeit und aller Zeiten, Hegel, theilt in seinem Aufsatz über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien folgende höchst merkwürdige Thatsache mit, daß er schon in seinem zwölften Lebensjahre wegen seiner Bestimmung für das theologische Seminar in Tübingen, die Wolffschen Definitionen von der sogenannten Idea clara an erlernt, und im vierzehnten Jahre die sämmtlichen Figuren und Regeln der

*) Vgl. bei Raumer, Gesch. d. Päd. III, 34.

Schlüsse inne gehabt und sie von da an immer behalten habe, und er fügt die für alle Gedächtnisübungen gültige Wahrheit hinzu: eine Erkenntnis, sie sei welche sie wolle, auch die höchste, müße man, um sie zu besitzen, im Gedächtnisse haben; man möge nun damit anfangen oder damit endigen; werde damit angefangen, so habe man um so mehr Freiheit und Veranlassung, sie selbst zu denken. Aber freilich muß auch mit dem Selbstdenken des zunächst mechanisch Aufgenommenen ein rechter Ernst gemacht werden, wenn es nicht als ein todtes und isolirt stehendes Material bald genug auch aus dem Gedächtnis herausfallen soll. Es giebt aber noch einen wesentlicheren Grund, weshalb man wenigstens gewisse sprachliche Erzeugnisse Wort für Wort auswendig lernen muß. Dieser Grund liegt in der Form der Schriftwerke. Nimmt man ein classisch vollendetes Gedicht, so liegt seine Vollendung nicht bloß in der Tiefe des Gedankens, sondern besonders auch in der Form der Darstellung, in der Wahl der Worte und Bilder, in der Wortstellung, in dem Bau der Sätze, in dem Metrum und Aehnlichem. Man muß solche Gedichte Wort für Wort in sich aufnehmen und vor allem in das Gedächtnis mechanisch aufnehmen, um ein Gefühl für schöne und vollendete Form zu erlangen. Es versteht sich von selbst, daß man einem Schüler, dem man die Aufnahme eines solchen Gedichts zumuthet, ganz unverständliche Worte und Wendungen, die darin vorkommen, möglichst erklärt; aber dann gehe man daran, dasselbe ganz fest und Wort für Wort memoriren zu lassen. Ein solcher im Gedächtnis gegenwärtiger, formell vollendeter Inhalt wirkt fast bewußtlos auf die Bildung des Formsinns; freilich aber in einem um so höheren Grade, je mehr man bei jeder passenden Gelegenheit darauf zurückgeht und ihn immer tiefere Wurzeln in Geist und Gemüth schlagen läßt. Auch für die Bildung des deutschen Stils der Schüler ist es ein treffliches Mittel, daß man sie Abschnitte einer classischen Prosa, wenn sie dieselben nach Inhalt und Zusammenhang im wesentlichen verstehen, Wort für Wort auswendig lernen und oft wiederholen läßt, zumal wenn man immer mehr Bemerkungen über die Form anknüpft, wenn sie nahe liegen und verstanden werden können. Wer so die Muster guter Prosa in sich trägt, gewöhnt sich immer mehr, nach ihnen seinen eigenen Stil zu bilden und zu beurtheilen.*)

Deinhardt.

Gedächtnisübung, s. Memorirübungen.

Gedike, Friedrich, hat unter allen preußischen Schulmännern die umfangreichste Wirksamkeit gehabt und durch die rastlose Thätigkeit, die er in einem nur kurz zugemessenen Leben entfaltete, überall einen neugestaltenden Einfluß ausgeübt, der in den Schulen seines Vaterlandes noch unverkennbar fortwirkt. Er gehört zu den vielen Männern in der Geschichte der Geistesbildung, die aus unscheinbaren Anfängen und trotz vieler Hemmungen sich zu einer bedeutenden Höhe emporgearbeitet haben und eine Leuchte und Vorbild für viele geworden sind. — Er war im Dorfe Boberow bei Lenzen in der Priegnitz d. 15. Januar 1754 geboren. Sein Vater, ein kärglich besoldeter Landprediger, konnte auf seine erste Erziehung, welche in die traurigen Zeiten des siebenjährigen Krieges fiel, keine Sorgfalt wenden; er wuchs daher sich selbst überlassen auf; aber was für viele Ursache der Verwilderung wird, legte bei ihm den Grund zu der Selbständigkeit, die später ein Hauptzug seines Charakters war. Auch seine Verwaisung im 9ten Lebensjahre und fast gänzliche Hülflosigkeit wurde für ihn zum Segen, denn gerade sie führte ihn in seinem 12ten Jahre der Erziehungsstätte zu, in welcher der von oberflächlichen Beurtheilern bis dahin für beinah stumpfsinnig gehaltene Knabe den Reichthum und die Kraft des inwendigen Menschen zur schönsten Blüte schnell entfalten konnte.

*) Vgl. die Art. Bd. I. Anschauung, S. 180 f.; Bildungsgehalt, S. 696 f.; Bd. II. Einübung, S. 70; Elementarschule, S. 94; Erkenntnisvermögen, S. 190 f.; ferner das Beispiel der Engländer in Wiese, Deutsche Briefe, S. 87; Palmer, Päd., S. 353 ff., 383 ff.; Held, Schulreden, S. 136—51; Mager, Die genet. Methode, S. 201—12; Waitz, Päd., §. 24.

Schmid.

Das Waisenhaus zu Züllichau, die uneigennützige und zärtliche Sorgfalt seines damaligen Leiters Steinbart und der eigene unermüdliche Fleiß Gedike's ließen den bisher fast aufgegebenen bald alle seine Mitschüler übertreffen und den Lieblingsschüler Steinbarts werden. Die Dankbarkeit, welche er stets seinem Wohlthäter bewahrte, und von dem er in der Jubelrede über die Freuden des Schulmanns 1781 sagte: „Wenn ich nützlich bin in den Sphären, die die Vorsehung mir zum Wirkungskreise anwies, so ist dieser Nutzen mit dein Werk," gehört zu den schönsten und fruchtbringendsten Seiten seines Charakters. Er bezog schon 1771 die Universität Frankfurt a. O., um Theologie zu studiren. Er betrieb das Studium der Gottesgelahrtheit und der alten Sprachen mit rastlosem Eifer und von seiner damaligen Seelenstimmung zeugt ein kleines Gedicht, das mit den Worten beginnt: „Heiter wie ein Traum von Götterfreuden eilt mein jugendliches Leben hin." Sein Biograph und Schwiegersohn Franz Horn meint zwar von dieser Zeit, daß man ihm eine fröhlichere Umgebung und vielleicht auch eine freiere Lebensansicht hätte wünschen mögen; aber G. gehörte zu den Naturen, die von den äußeren Verhältnissen sich nicht beherrschen lassen, sondern umgestaltend auf sie einwirken. So errichtete er hier in Verbindung mit seinem später in der Kirche hervorragenden Zeitgenossen Zöllner eine literarische Gesellschaft. Die Berufung Steinbarts zum Professor der Philosophie nach Frankfurt führte ihn wieder in das Haus seines väterlichen Freundes und hier begann er seine pädagogische Thätigkeit mit dem Unterrichte mehrerer Studenten. Im Jahr 1775 ging er als Privatlehrer der Söhne des Propsts Spalding nach Berlin und 1776 wurde er Subrector des Friedrichs-Werder'schen Gymnasii. Er war damals, wie er in der Jubelrede am 27. December 1781 und in seinem Abschiedsprogramm 1793 sagt, „ein Jüngling, der so eben selbst erst die Hörsäle seiner Lehrer verlassen, ein Jüngling ohne alle Erfahrung und Menschenkenntnis, aber voll Wünsche, voll Enthusiasmus, voll Riesenpläne, voll Ungeduld." Wohl ihm, daß auf dieser Anstalt der noch schüchterne aber muthig aufstrebende Jüngling das Feld für die Entfaltung aller seiner edlen Regungen fand, oder vielmehr er sich ein Feld daraus machte, denn ein gewöhnlicher Lehrer wäre auf der gesunkenen Anstalt mit verkommen. Er fand in den 3 oberen Classen nur 12 Schüler vor, aber seine Lehrthätigkeit und das Interesse, das er für die damals wichtigsten Fragen der Pädagogik öffentlich, namentlich als er 1778 Prorector geworden war, durch seine Schrift „Aristoteles und Basedow" an den Tag legte, erwarben der Schule, an welcher er wirkte, das Vertrauen des Publicums und ihm schon 1779 die Berufung zum Directorat derselben.

Von jetzt an gleicht seine Lebensbahn einer Reihe von Triumphen, bei welchen ihm fördernd zur Seite stand die Gunst des damaligen Etatsminister Freiherrn von Zedlitz, dem er 1779 sein Buch „Aristoteles und Basedow" gewidmet hatte, und dessen fast täglichen Umgang er frühzeitig dadurch erwarb, daß er ihn in der alten Literatur, besonders in der griechischen Sprache unterrichtete. G. wurde 1784 Ober-Consistorialrath, 1787 in dem auf Vorschlag des Ministers Zedlitz neu errichteten Oberschulcollegium Oberschulrath, 1790 Mitglied der K. Akademie der Wissenschaften und Assessor der Akademie der Künste, 1791 Mitdirector des damals vereinigten Berlin'schen und Köln'schen Gymnasii, gleichzeitig Doctor der Theologie, 1793 nach Büschings Tod alleiniger Director dieses Gymnasiums. Außerdem hatte er am 9. October 1787 ein philologisch-pädagogisches Seminar unter seiner alleinigen Leitung gegründet.

Bei den Ansprüchen, die heutzutage an ein Amt, wie G. deren viele bekleidete, gemacht werden, möchte es unmöglich scheinen, auch nur einigen derselben zugleich zu genügen, aber die größere Einfachheit der Geschäftsführung und der glückliche Umstand, daß G. als Director zugleich seine oberste Behörde war, erleichterten ihm die Führung desjenigen Amtes, dem er vorzüglich lebte und in dem er in einer so selbständigen Weise wie selten jemand seine Einsicht konnte walten lassen und seine ganze Kraft entfalten, nämlich des Directorats seines Gymnasii. Die Periode von 1779 bis 1793, wo er Director des Friedrichs-Werder'schen Gymnasii war, ist als die Blütezeit seines

Lebens zu betrachten. „Ja viel sind der Freuden, die ich während meines siebzehnjährigen Schulamts an dieser Anstalt genoß, weit mehr als die kühnste Hoffnung des Jünglings zu ahnen wagte," sagte er selbst und mit vollem Rechte in seinem Programm zur Einführung als Director des Berlin'schen Gymnasii 1793. Das Werder'sche Gymnasium sah er durch seine Leitung bald aus seiner Gesunkenheit zu der blühendsten Lehranstalt der Hauptstadt sich erheben, das Vertrauen der Eltern aller Stände führte ihm Söhne zu, so daß sich die Schülerzahl in rascher Progression von 94 auf 310 hob, um so beachtenswerther zu einer Zeit, wo in Berlin die Unterweisung der Kinder durch Privatlehrer und in Privatschulen eine herrschende Mode geworden war, so daß selbst das blühende Berlinische Gymnasium damals nur 252 Schüler zählte.

Dem Friedrichs-Werder'schen Gymnasium gab er die Organisation, die nicht nur noch an demselben vorherrscht, sondern durch die einflußreiche Stellung, die G. bald im Schulwesen gewann, auch maßgebend für die übrigen Gymnasien geworden ist. Selbst der Umstand, daß G. Collegen von geringerer Befähigung neben sich hatte, ließ seine große Bedeutung erst recht hervortreten und was er vermochte vollständig zeigen. Dabei erfreute er sich einer ununterbrochenen Gesundheit, so daß er unermüdlich die kleinsten Details des Schulamts mit gleicher Sorgfalt wie die schwierigsten Aufgaben seiner hohen Stellung im Schulwesen behandelte. An dem Berlin'schen Gymnasio fand er mehr mit bewährter Amtsklugheit zu erhalten als zu schaffen und ein Lehrercollegium von Männern, die fast alle ihren Wirkungskreis rühmlichst ausfüllten, an deren Spitze die Namen Heindorf der ältere, Michelsen, Spalding, Fischer glänzten. G. hat von beiden Gymnasien das anschaulichste Bild in seinen Schulprogrammen, die er nach damaliger Einrichtung alle ganz selbst schrieb, entworfen, von dem Friedrichs-Werder'schen besonders in der Geschichte desselben zur Feier seines hundertjährigen Jubiläums 1781 und in dem Nachtrag zu dessen Geschichte und der des Berlinisch-Kölnischen Gymnasiums 1793, von dem letzteren allein in seiner „Kurzen Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung" desselben 1796.

Seine Thätigkeit als Director zerfällt in die organisirende, in die leitende und in die erziehende. An dem Friedrichs-Werder'schen Gymnasio zeigte er sein organisatorisches Talent durch die Einführung und Handhabung einer sicheren und durchgreifenden Leitung, welche die einzelnen Theile der Anstalt zu einem zusammenhängenden Ganzen verband. Er ward aber nicht nur der Gesetzgeber für seine Schule, sondern die alles beständig belebende Seele. Außerdem daß er die wichtigsten Unterrichtsstunden selbst übernahm, traf er solche Einrichtungen, daß alles, was Disciplin und Unterricht betraf, in geregelter Weise zu seiner Kenntnis kam. Er inspicirte fast täglich sämmtliche Classen, nahm Kenntnis von der sittlichen Führung der Schüler durch Controle der von ihm eingeführten Tagebücher und durch monatliche schriftliche Berichte der Lehrer über ihre Schüler, sorgte für Ertheilung vierteljährlicher und wo es nöthig war wöchentlicher Censuren, hielt regelmäßige Revisionen der schriftlichen Arbeiten, auf deren Anfertigung er großes Gewicht legte, und worüber seine Aufzeichnungen in den Gymnasialacten noch vorhanden sind, hielt mit den Lehrern regelmäßige Conferenzen, worin er seine genaue Kenntnis der einzelnen Schüler in jeder Weise an den Tag legte. Die Hauptaufgabe und zugleich der wahre Prüfstein für das Directorialtalent war aber zu jener Zeit, wo es noch kein genau vorgeschriebenes Schema dafür gab, die Anlegung des Lectionsplans. Sein erstes Directorat fiel noch in die Blütezeit des Philanthropismus und angesteckt davon huldigten die Schüler mehr oder weniger dem Encyklopädismus und der Vielwisserei; auch G. war in der Jugendzeit seines Lehramtes ein Bewunderer von Basedow und Campe gewesen, aber das bewährte Bildungselement der alten Sprachen, welche „todte" zu nennen er für „einfältig" erklärte, war ihm durch fleißige Beschäftigung mit denselben so zum Bewußtsein gekommen, daß er sie stets zu den Hauptgegenständen seines Lehrplans machte und nach den Leistungen im Lateinischen die Classe der Schüler bestimmte. Als die zwei Erfordernisse eines guten Lectionsplans

giebt er im Programm von 1796 an: 1) „daß ein und der andere Lehrer in seinem Hauptfache in mehreren Classen unterrichte und so sich seine Schüler nach und nach zuziehe; 2) daß in andern Lectionen mehrere Lehrer zu gleicher Zeit Unterricht geben, wodurch es möglich wird, daß ein Schüler nach Maßgabe seiner Fortschritte in Ansehung des einen Gegenstandes in einer höhern, in Ansehung eines andern in einer niedern Classe sitzen könne." Er gab also dem mit Parallelismus verbundenen Fachsysteme den Vorzug, das kaum zehn Jahre nach seinem Tode durch das Classensystem verdrängt wurde. Durch Befolgung dieses zweiten Erfordernisses entstand freilich mitunter eine Zersplitterung einzelner Lehrgegenstände, wie sie jetzt unmöglich scheint, daß z. B. im Sommer 1791 auf dem Werder'schen Gymnasio in Prima der Director wöchentlich 1 St. Horaz, 1 St. Lat. Stil, 1 St. Latein (?), von den Lehrern neben ihm Plesmann Tacitus, Weisser Virgil, Koch Sueton in je einer Stunde lehrten; G. gab außerdem gleichzeitig 1 St. Theorie des deutschen Stils, 2 St. Encyklopädie, 1 St. philosophische Geschichte. Die Zahl der wöchentlichen Stunden überhaupt betrug 30, darunter waren in Prima Hydraulik, Wasserbaukunst, bürgerliche Baukunst, hydrostatische Aerometrie.

Auf die Lehrer der von ihm geleiteten Anstalten wirkte er außer dem oben angegebenen Organismus vorzugsweise durch sein Beispiel. Sein überall hindringender Blick, sein stets waches Auge, seine unermüdliche Thätigkeit, seine ausgezeichnete Lehrgeschicklichkeit brachten in alle eine gewisse Schwungkraft; mit dem vorzüglichsten Erfolge wirkte er aber auf die jüngeren Lehrer. Säumigen Collegen gegenüber war er der ernste Vorgesetzte, so schrieb er in einem Circular vom 8. September 1791 „Sobald einer von den Herren, wie leider noch immer gar zu gewöhnlich geschieht, ein oder mehrere (Censur-) Bücher 3 oder 4 Tage bei sich liegen läßt, so entstehen daraus natürlich mancherlei nachtheilige Folgen. Ich wiederhole also auch diesmal meine so oft gethane Bitte, sich doch sogleich an diese Arbeit zu machen und nicht durch Verschieben und Verzögern mir selbst die Arbeit zu erschweren." Dabei konnte er doch in seiner Abschiedsrede 1793 zu denselben Lehrern äußern: „Die Freundschaft und Einigkeit, die in unserm Kreise herrschte, ist vielleicht beispiellos." Um jeden Misklang zwischen sich und seinen Mitarbeitern zu vermeiden, lehnte er, als er alleiniger Director des Berlinisch-Kölnischen Gymnasii geworden war, die ihm vom Magistrate übertragene Beibehaltung des Directorats vom Werder'schen Gymnasio ab. Er hatte sich anfänglich dazu unter Abtretung der Hälfte seines Einkommens zu Gunsten seiner früheren Collegen bereit erklärt, weil es der Wunsch des Publicums zu sein schien und der aller seiner Mitarbeiter gewesen war. Später aber wollte der Prorector Plesmann lieber einziger Vorsteher des Gymnasii als Rector unter Gedikes Direction sein, und deshalb legte G. nicht nur sein erstes Directorat nieder, sondern empfahl auch dem Magistrate Plesmann zum Director. Letzteres geschah wohl mehr, um den ihm von Plesmann gemachten Vorwurf des Egoismus durch einen Act großmüthiger Vergeltung abzuwehren, als daß er wirklich von seiner Empfehlung überzeugt sein konnte; wenigstens brachte Plesmanns Unfähigkeit sehr bald das von G. so gehobene Gymnasium wieder zu der früheren Unbedeutendheit herab. Indes wies G. bei seinem Scheiden durch die Empfehlung der Anstellung des Seminaristen Bernhardi zugleich auf den Mann hin, der von allen Schulmännern Berlins später am besten verstand, Gedike's Werk fortzusetzen und noch genialer auszubilden. Zu den Lehrern am Berlin'schen Gymnasio stand G. in einem engeren Freundschaftsverhältnisse, namentlich zu Michelsen, Delbrük und Spalding. Bei seinen Schülern hatte er von der untersten Stufe an stets das Ziel im Auge, sie zu gebildeten Männern zu erziehen; er suchte dies Ziel von seiner Seite durch einen wohldurchdachten, sorgfältigen und anregenden Unterricht, von Seiten der Schüler durch einen geregelten Fleiß derselben zu erreichen. Die beständige Abwechselung der Gegenstände und der Lehrer in den Lectionen sollte die Schüler vor Ermüdung bewahren, der Unterrichtsstoff sollte schon von Anfang an Gelegenheit zu mancherlei Uebungen des Verstandes und zur Erlernung sowie zur Entwickelung moralischer, historischer, geographischer und

besonders naturhistorischer Begriffe geben. Der Fleiß sollte nicht auf Zwang, sondern auf Lust und Ehrtrieb gestützt sein; vorzüglichen Werth legte er auf den Privatfleiß, „auch die Ferien durften, wie er sagte (Prog. 1796), für seine Scholaren keine Tage des bloßen Müßiggangs sein, sondern vielmehr genutzt werden, die jungen Leute früh zu eigner Selbstthätigkeit zu gewöhnen.“ Sein eigner Vortrag war in Materie und Form frei von aller Pedanterie und seine natürliche Lebendigkeit verkündete das Feuer, mit welchem er seinen Beruf liebte. Bei den öffentlichen Osterprüfungen, die damals noch die Theilnahme des Publicums erregt zu haben scheinen, und bei denen er gern und viel auftrat, riß er nicht nur die Schüler mit sich fort, sondern gewann auch unter den Zuhörern seiner Schule manche neue Gönner. Bei der Schulzucht befolgte er den Grundsatz, Vergehungen lieber zu verhüten als zu bestrafen. In den ersten drittehalb Jahren am Berlin'schen Gymnasium hatte er nur einmal eine zweistündige Carcerstrafe verhängt; grobe Widerspänstigkeit strafte er in den unteren Classen mit körperlicher Züchtigung, in den oberen mit zeitweiliger Degradation in eine tiefere Classe oder mit Einsperren. Selten relegirte er, weil er fast nie an einem jungen Menschen verzweifelte. Seine Persönlichkeit bedurfte um Achtung und Gehorsam einzuflößen wenig äußerer Mittel. Seine feste männliche Gestalt, seine kräftige Stimme und der biedere ungeschminkte Ton seiner Rede athmeten Sicherheit und flößten darum auch anderen Vertrauen ein. Bei Disciplinargeschäften blieb er innerlich stets ruhig und leidenschaftslos, weil er von dem Gedanken durchdrungen war, daß der Lehrer von seinem Schüler nie beleidigt werden könne. Obgleich sein äußeres Benehmen öfters etwas rauhes und zurückstoßendes hatte, war er doch der tiefsten Empfindung fähig und besaß bei aller Strenge eine große Liebe zu seinen Schülern. „Die Liebe meiner Zöglinge, sagte er (Abschiedsrede 1793), war stets ein wesentlicher Bestandtheil meines Glücks. Glücklich werde ich sein, wenn auch in Zukunft mein Andenken nicht ganz unwirksam für Ihre ferneren Fortschritte in allem Edlen und Guten ist. Wohl mir, wenn dann auch nur ein und der andere unter Ihnen noch spät mein Andenken segnet.“ Dieser Wunsch ist ihm reichlich erfüllt worden; denn das Gymnasium, von welchem scheidend er diese Worte sprach, genießt noch heute die Früchte solches Segens, indem es Gedike drei Stiftungen seiner Schüler Wackenroder, K. Witte und Falbe verdankt, welche durch diese That den in der Jubelrede 1781 von ihm ausgesprochenen Wunsch erfüllten, daß auch seinen Schülern einst sein Andenken noch dann werth sein möge, wenn sie seiner nicht mehr bedürften. Es kann nicht auffallen, daß sein Charakter nicht allen Schülern in gleicher Weise zusagte; so hatte er bei einem seiner geistvollsten Schüler, Ludwig Tieck, nach dessen Biographie von R. Köpke, im ganzen keinen günstigen Eindruck hinterlassen. Kein Wunder! Ein Dirigent, der bei einem großen Institute und den einzelnen Theilen desselben mechanische Ordnung für etwas sehr wesentliches hielt, konnte an der schrankenlosen Genialität Tiecks, an dem er beständig das Versäumen der Arbeiten und Zuspätkommen, das Nachlassen in Lernbegierde und Fleiß zu tadeln fand, ebenso wenig Gefallen finden, wie Tieck an seiner „Rauhe und Härte, ja Ungerechtigkeit,“ doch mußte auch er zugestehen: „Man fühlte seine überwiegende Kraft, die bei allen Sonderbarkeiten auch den Widerstrebenden zur Anerkennung zwang (Th. I. p. 47.).“

Mit dem Amte des Gymnasialdirectors verband G. schon früh das eines Oberconsistorial- und Oberschulraths, wodurch sein Einfluß weit über seinen eigentlichen Wirkungskreis hinausreichte. Prof. Valentin Schmidt, sein mehrjähriger Amtsgenosse und Prorector an der Kölnischen Schule, schildert (Schlichtegroll, Nekrolog f. d. 19. Jahrh. Bd. 2.) ihn als Geschäftsmann mit folgenden Worten: „Er penetrirte schnell, erwog mit reifem Beurtheilungsvermögen seinen Gegenstand von mehreren Seiten, ordnete seine Ideen und brachte sie deutlich im Zusammenhange aufs Papier. Daher entstanden unter seiner Hand Gutachten, Berichte und Generaltabellen, die mit Recht den Beifall der Kenner hatten. Er wußte bei noch so starken Convoluten von Acten sich leicht durchzuarbeiten und die Schale vom Kern zu sondern.“ (S. 40.) „Fast immer fand man ihn in seinem Zimmer unter

Acten, Schriften und Zeitungen gleichsam vergraben." Am wichtigsten unter den vielen von ihm unter Meierotto's Mitwirkung vorgeschlagenen und ausgearbeiteten Edicten ist das vom 23. December 1788, daß die Prüfung über die Universitätsreife auf der Schule vor der Entlassung der Schüler stattzufinden habe. Obgleich diese Verfügung sich noch nicht auf alle gelehrten Schulen ohne Ausnahme bezog und von einigen Universitätslehrern als Pedanterie bespöttelt wurde, so war es doch ein heilsamer Anfang für die Regelung sowohl des zu erstrebenden Zieles gelehrter Schulen als auch der Grundbedingungen erfolgreicher Universitätsstudien für die Einzelnen; denn das bis dahin gültige Edict vom 25. August 1708, daß Landeskinder, die K. preußische Universitäten besuchten, bei ihrer Ankunft die Testimonia von ihrem Beichtvater und von allen Praeceptoribus unterschrieben vorlegen und von denen Decanis wohl examinirt werden sollten, hatte die Universitäten mit misrathenen Studenten überfüllt.

Als ein Ausfluß seiner Stellung im Oberschulcollegio ist auch das für die Bildung tüchtiger Schulmänner unter ihm so wichtig gewordene am 9. Oct. 1787 gegründete und seiner persönlichen Leitung bis an seinen Tod überlassene Seminar für gelehrte Schulen zu betrachten. Das Oberschulcollegium gab jährlich 1000 Thlr. dazu her, und G. errichtete zur Uebung der zuerst 5, dann 8 Seminaristen eine 6. Classe auf dem Werder'schen Gymnasium; 1793 nahm er das Seminar mit an das Berlinische Gymnasium hinüber. Ausführliche Nachricht davon ist in seinem Programm von 1790 enthalten. G. selbst aber machte sich nicht nur die theoretische und praktische Ausbildung der aufgenommenen Mitglieder zu einer Hauptangelegenheit, sondern leitete auch die wissenschaftliche Weiterbildung derselben durch häufige Conferenzen über die angefertigten pädagogischen Arbeiten in deutscher und über die philologischen in lateinischer Sprache in der in Verbindung mit dem Seminar gegründeten philologischen Societät. Es machte ihm Freude, die jungen Männer ihren Fähigkeiten gemäß in den verschiedensten Classen und Lehrfächern zu beschäftigen und sie durch seinen weitreichenden Einfluß in Schulstellen zu befördern; er wollte ihnen als Leiter und väterlicher Freund nützen, nicht sie für die Zwecke seiner Schule abnutzen, dabei aber behielt er stets den Grundsatz im Auge, daß sie nicht wirklich Lehrer irgend eines Gymnasiums seien, sondern es unter seiner Leitung erst werden sollten. Unter den Seminaristen, die sich in seinen Programmen erwähnt finden, sind daher viele, die später im Lehramt hervorgeleuchtet haben, wie Bernhardi, Spillete, Köpke, Süvern, Gotthold, Hasselbach, Falbe, Rambach, Delbrük, Bredow, Stein und auch Schleiermacher, der als Lehrer, zwar nicht auf dem Gymnasium aber auf der Hochschule, nicht leicht erreicht, schwerlich übertroffen sein mag.

Neben der praktischen Thätigkeit Gedike's gieng von Anfang an eine wissenschaftliche her, die ihn zunächst und überwiegend in das pädagogische Gebiet leitete, aber doch theilweise auch in das damals wieder erwachende Studium der alten Literatur fördernd eingriff. Obgleich er selbst sagt, daß er in die Bahn des Schulmanns mit dem Entschluß getreten sei, sie bei der ersten Gelegenheit wieder zu verlassen, so machte er doch, sobald er seinen Beruf erkannt hatte, pädagogische Schriften zu seiner Lieblingslectüre. Die philanthropischen Neuerer Basedow und Campe nahmen ihn zunächst für sich ein und führten ihn auf die Frage: „Sollte es unter den Alten gar keinen Erziehungsphilosophen wie diese gegeben haben?" Hierdurch entstand seine erste pädagogische Schrift: „Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern," dessen erste Abtheilung Uebersetzung der bei Aristoteles, Platon, Quintilian und Gellius enthaltenen Gedanken über Erziehung, dessen 2te eigne Aufsätze vom Lesenlernen, Sprachstudium, Erfordernisse zur Verbesserung des Schulwesens und Vorschläge dazu enthält. Er gab dieselbe schon 1779 als Prorector heraus und verkündete schon durch dieses Interesse für allgemeine pädagogische Fragen seine höhere Bestimmung in diesem Gebiete. Es ergriff ihn die Wahrheit von Quintilians Aeußerung, daß die Anfangsgründe von dem geschicktesten Manne am besten beigebracht werden könnten, und die weitere Verfolgung dieses Gedankens veranlaßte ihn zu tieferem Ein-

gehen in die Methode des ersten Unterrichts. So entstand seine meistens dialogisch durchgeführte Abhandlung „Vom Lesenlernen und andern verwandten Materien," nach welcher bei dem Kinde zuerst die Methode der Imagination angewendet und auf diese die des Gedächtnisses folgen soll, sobald dies durch Bearbeitung der sinnlichen Neugier und der Imagination zu einer merklichen Größe herangewachsen sein wird. Der so vorbereitete Zögling wird freilich erst mit dem zwölften Lebensjahre lesen lernen, aber dann auch in einer Woche und gleich den Begriffen, Empfindungen, Leidenschaften angemessen. Hierauf soll das Schreiben folgen. Von der Richtigkeit seiner Ansicht war G. so überzeugt, daß er 1791 als Gymnasialdirector ein „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren" verfaßte, in welchem er in durchdachter Weise durchführte, die Kinder anstatt der synthetischen durch die analytische Methode lesen zu lehren, d. h. durch die Wörter und zugleich mit den Wörtern die Buchstaben lernen zu lassen. Er hatte beim Gebrauch des Buches vornehmlich auf den häuslichen Unterricht gerechnet, aber der alte Schlendrian beim Lesenlernen wurde sehr bald zweckmäßiger und wirksamer durch die Lautirmethode überwunden, und so fand seine Methode keinen Eingang. In den Aufsätzen „Vom Sprachstudium überhaupt, Von der lateinischen Sprache, Woher der allgemeine Fond zur Schulverbesserung?" äußert sich viel Scharfblick für die Erkennung der vorhandenen Mängel, aber zugleich in den Verbesserungsvorschlägen mehr jugendlicher Eifer, der auch über die Trümmer gewohnter Zustände hinweg zum Ziele zu rennen strebt, als besonnene Beachtung des Bestehenden und Erstrebung des Möglichen. So spricht er unter anderm den halb richtigen aber deshalb um so gefährlicheren und oft wiederholten Satz aus: „Eher ist an keine Schulverbesserung zu denken, bis man diese Erziehungsmengerei zu Grabe trägt, bis man alle sogenannten latein. Schulen in den kleinen Städten zu wahren Realschulen umschmilzt und auf den Gymnasien, die der gelehrten Erziehung gewidmet sind, keinen annimmt, der nicht wirklich zum Gelehrten bestimmt ist." Das Richtige in dem ersten Theile dieser Aeußerung hat sich durch die spätere geschichtliche Entwicklung des Schulwesens bewährt,*) das Unmögliche des letzten aber hat G. selbst bei seiner Schulpraxis eingesehen, indem er stets Kinder mit 7 und 8 Jahren in die Sexta des Gymnasii aufgenommen hat, denen doch die wirkliche Bestimmung zum Gelehrten auch der hellsehendste Schulmann nicht anmerken kann. — Die Abhandlung über die Beschaffung eines allgemeinen Fonds zur Schulverbesserung zeigt ganz richtig den Hauptgrund des Schulverfalls darin, daß beim Schulstande für die äußerliche Zufriedenheit eines Mannes, der sich fühlt, zu wenig gesorgt ist, und unter seinen Verbesserungsvorschlägen ist der zweckmäßigste die Ueberwachung der Privatinstitute durch ein Schulcollegium, damit nicht diese und die Privaterziehung überhaupt den öffentlichen Schulen die Schulgelder entzögen. Aber seinen Schmerzensruf: „O die Zeiten sind so ziemlich vorbei!" nämlich durch milde Stiftungen und Vermächtnisse, durch freiwillige Geschenke und Beiträge den Schulfonds zu verbessern, hat er in seiner Directoralwirksamkeit vielfach widerlegt gefunden, am glänzendsten durch das Glück, daß das erste Jahr seines Directorats am Berlinischen Gymnasio auch das erste Jahr der Eröffnung und des völligen Genusses der Streit'schen Stiftung war, wodurch diesem Gymnasium ein Vermächtnis von fast 200,000 Thlr. zufiel. Die ausführliche Nachricht vom Stifter und der Stiftung gab er im Programm von 1794. In seinen vielen Schulprogrammen hatte er hauptsächlich das Publikum im Auge, schrieb sie deshalb in deutscher Sprache und behandelte in ihnen entweder wichtige pädagogische Fragen oder gab Berichte über die Geschichte und Zustände der von ihm geleiteten Gymnasien. Seine kleinen Schulschriften fanden schon früh einen solchen Beifall, daß er i. J. 1789 die gesammelten herausgab und dem damaligen Minister von Wöllner widmete, bei dem G. eine kurze Zeit misliebig geworden war, weil er nicht für eine Cassation gestimmt hatte und deshalb bei künftigen Cassationsfällen nicht mitvotiren sollte. Ein

*) Wir in Württemberg möchten unsere lat. Schulen nicht missen. D. Red.

Digitized by Google

zweiter Band der gesammelten Schulschriften, dem Propst Teller, „seinem freundschaftlichen Collegen und dem mit Luthers Geist (! d. Red.) unermüdeten unerschrockenen Wahrheitsforscher," wie er ihn in der Dedication nennt, gewidmet, erschien 1795. G. war ein Gesinnungsgenosse Tellers und Zöllners und mit diesen ein Freund und Beförderer der Aufklärung; wie er aber in seiner theologischen Anschauung den Boden der Reformation nicht verließ, sondern in dem großen deutschen Kirchenreformator M. Luther auch den Regenerator des deutschen Schulwesens erkannte, bewies seine Schrift: „Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften gesammelt" (Progr. v. 1792).

Zur Förderung des sprachlichen Unterrichts, für den er in den damaligen unzweckmäßigen Hülfsmitteln ein Haupthindernis erkannte, verfaßte er nach einander Lesebücher und Chrestomathien für das Lateinische, Griechische, Französische, Englische, bei welchem er, wie überall, zugleich die Verbreitung sachlicher Kenntnisse im Auge hatte. Sein griechisches Lesebuch für die ersten Anfänger erschien zuerst 1781, gleichzeitig mit M. Tullii Ciceronis historia philosophiae antiquae ex omnibus illius scriptis collegit etc., sein englisches 1795. Alle haben mehrere Auflagen erlebt, am meisten verbreitet ist sein 1782 zuerst herausgegebenes lateinisches Lesebuch, das 1857 zum dreiundzwanzigsten Male mit den nothwendigen Erweiterungen in den Beispielen für die Formenlehre erschienen ist und noch jetzt an hiesigen Schulen gebraucht wird. Daß G. auch den wissenschaftlichen Anforderungen seiner Zeit an die Philologie gewachsen war, beweist seine Ausgabe von Sophoclis Philoctetes Graece cum notis, Berolini 1781; manche seiner Emendationen haben noch ihre Geltung. Daß er das Griechische ohne Accente drucken ließ, weil sie bei der Lectüre der Dichter unnütz und für das Metrum sogar nachtheilig wären, gehört auch dem falschen Zweckmäßigkeitsprincipe an, dem er vornehmlich in den ersten Jahren huldigte. Seine handschriftlich noch vorhandenen „Bemerkungen aus und über die classischen Scribenten der Griechen und Römer" geben auch einen Beweis von seinen vielseitigen und sorgfältigen philologischen Studien. Eine Sammlung vermischter Schriften, die er 1801 drucken ließ, enthält verschiedene sprachliche und antiquarische Abhandlungen, welche in mehr oder weniger Beziehung zu den Schuldisciplinen stehen. Außerdem war er fleißiger Mitarbeiter an Zeitschriften und Zeitungen, rühriger und fruchtbarer Gelegenheitsdichter, eifriger Briefschreiber, namentlich wo ihn sein Herz dazu drängte. Dem Orden der Freimaurer gehörte er mit begeisterter Theilnahme an. Ein genaues Verzeichnis seiner Schriften findet sich in der Allgem. Encyklopädie von Ersch und Gruber, Fr. Gedike von Döring.

Eine merkwürdige Episode mehr von psychologischem als pädagogischem Interesse bildet in Gedike's Leben die Werbung um seine nachherige Gattin. Obgleich schon Gymnasialdirector stand er doch noch im Jünglingsalter, als ihn eine leidenschaftliche Neigung zu einem liebenswürdigen reichbegabten Mädchen, der Tochter eines Beamten ergriff. Als er nach langer Zögerung ihr Jawort erhalten, zog sie dasselbe acht Tage nachher wieder zurück; in ihm aber war die Macht der Liebe zu der Spröden so stark, daß er unter den heftigsten Seelenqualen um die Wiedererwerbung seiner verlornen Braut rang, bis sie ihm nach einem Jahre, das er selbst „ein schreckliches" nennt, die Hand reichte. Zwanzig Jahre lang bis an sein Lebensende beglückte sie ihn wahrhaft als seine Gattin. Seine als Anhang zu seiner Biographie von Franz Horn gedruckten zahlreichen Gedichte lassen uns einen tieferen Blick in sein schönes Familienverhältnis und in das reiche Gefühlsleben des äußerlich oft kalten und abstoßenden Mannes thun.

Durch das Directorat am Berlinischen Gymnasio waren seine äußeren Verhältnisse sehr günstig geworden; sein Körper, durch keine Verirrung der Jugend geschwächt, war der gewaltigen Arbeitslast gewachsen, namentlich erfreute er sich seit 1785 einer ununterbrochenen Gesundheit. 1797 reiste er nach Italien, um Turin, Florenz, Rom, Neapel und Venedig in drei Monaten zu sehen; von Venedig, wo er die Nachricht von der gefährlichen Krankheit seines Freundes und Stellvertreters Michelsen erhielt, eilte er im

Postwagen sieben Tage und sieben Nächte ununterbrochen nach Berlin zurück. Seitdem bemerkte seine Familie, daß sein Gesundheitszustand nicht mehr die frühere Festigkeit und Kraft besitze, er aber wollte sich nicht entschließen, seine Arbeiten durch das Aufgeben eines seiner Aemter zu vermindern. Im Sommer 1802 machte er einem höheren Auftrage zufolge zur Regulirung des Schulwesens eine beschwerliche Reise in die neu erworbenen Provinzen Süd- und Neu-Ostpreußen, fiel aber gegen Ende des Jahrs in ein heftiges Nervenfieber, von dem er sich nur wieder aufraffte, um am zwölften April 1803 die öffentliche Prüfung selbst zu leiten, brach aber gleich hernach wieder zusammen und endete am 2. Mai sein rühmliches Leben. Der Professor Spalding hielt ihm die Gedächtnisrede in lateinischer Sprache, worin er unter Anerkennung der großen Verdienste Gedike's äußerte: neque enim fas fuerit et magno opprobrio cesserit huic gymnasio, si unquam talis antistitis sacrorum suorum immemor reperiatur obmutescatque in tanta dicendi materia. Der Hörsaal des Gymnasiums bewahrt noch die Copie seines von Graff in Lebensgröße gemalten Bildes. **E. Bonnell.**

Geduld, f. Erzieher.

Gefühllosigkeit, Roheit, Thierquälerei. Gefühllosigkeit ist nicht Mangel an Gefühl überhaupt — das Selbstgefühl, freilich in der unedelsten Form der Selbstsucht, ist bei dem „Gefühllosen" sehr stark entwickelt; wir bezeichnen vielmehr mit jenem Worte die Abwesenheit der edleren sittlichen Gefühle des Mitleids, der Theilnahme, des Wohlwollens, hervorgehend aus dem Mangel des sympathetischen Gefühls. Dieses, obwohl es noch überwiegend sinnlicher Natur und keineswegs dem rein sittlichen Wohlwollen, wie es in der werkthätigen christlichen Liebe seinen prägnantesten Ausdruck findet, gleichzustellen ist, bildet doch die nothwendige Grundlage für die sittliche Entwicklung und Bildung überhaupt, weshalb wir auch mit Recht seinen Mangel als Roheit und Barbarei bezeichnen. Insofern wir das Herz als den Sitz der Gefühle betrachten, und unter dem Wort „Herz" insbesondere das Mitgefühl verstehen, sagen wir auch vom Gefühllosen, er habe kein Herz oder sein Herz sei verhärtet. So natürlich dem Menschen als einem geselligen Wesen das Mitgefühl auch ist — Kinder weinen, wenn sie Erwachsene in Thränen sehen, und fühlen den Sinn der Worte schon aus den Gesichtszügen und Geberden des Sprechenden heraus, auch wenn ihnen das Verständnis der Rede noch abgeht: — so kann doch der Trieb der Selbstsucht bald so übermächtig werden, daß er den Sinn gefangen nimmt und dieser kein Verständnis mehr hat für die Gefühle anderer, weil er nur mit dem eigenen Ich beschäftigt ist. Wir haben also das Kind vor Gefühllosigkeit zunächst und vor allem dadurch zu bewahren, daß wir seinen Egoismus, wo er hervortritt, beschränken und seinen Willen in Zucht nehmen. Noch ehe das Kind einen Begriff vom Pflanzenleben hat, muß die Zucht schon dafür sorgen, daß es nicht muthwillig den blühenden Zweig vom Obstbaum oder den zarten Pflänzling aus dem Boden reißt. Schon das unmündige Kind muß gehindert werden, daß es mit der Peitsche nicht nach Belieben auf Menschen und Thiere losschlage, daß es nicht alles, was ihm unter die Hand kommt, zerbreche. Der Zerstörungstrieb als Moment in der Entwicklung des freien selbstbewußten Geistes hat seine Berechtigung; er ist wesentlich ein Ausfluß des Thätigkeitstriebes und wir haben deshalb über sein Hervortreten nicht zu erschrecken, sondern ihn nur vor Ueberschreitung vernünftiger Grenzen zu behüten und in seinen Aeußerungen zu leiten. Eine zu ängstliche Beschränkung der Willkür des Kindes, ein Fernhalten desselben von jeder rauhen Berührung mit der Außenwelt, jene künstliche Erzeugung thränenseliger Sanftmuth und Empfindelei wäre das andere Extrem, das vor lauter Zartsinn und Empfindsamkeit zu moralischer Schwäche und abermals zum egoistischen Zurückziehen auf das eigene Ich führen würde. Der Knabe, der vielleicht als Mann sein Blut für das Vaterland vergießen muß, soll nicht über jeden Blutstropfen jammern oder bei einer leichten Schnittwunde in Ohnmacht fallen. Wir wollen es ihm auch nicht als Hang zur Grausamkeit auslegen, wenn er etwa im Schlachthause — Mädchen halten sich

von solchen Stätten ohnehin fern — mit Spannung der Bewältigung und dem Tode der Hausthiere durch Menschenhand zuschaut. Etwas anderes ist aber „jene grausame Lust an der Ueberwältigung des Thieres, an seinem Schmerz und ruhmlosen Untergang" (Palmer, evang. Päd., S. 276 ff.), von der nur ein Schritt ist zur vorsätzlichen überlegten Thierquälerei. Hat der junge Mensch erst im Unterdrücken und Zerstören des thierischen Lebens die Regungen des Mitleids überwinden gelernt, so wird er herangewachsen auch zur Menschenquälerei fortschreiten und mit kaltem Blut Menschen hinzuopfern im Stande sein.*) Wie die Geschichte von den blutdürstigen Despoten, von einem Nero, Dschingis-Chan, Karl IX. (der in der Bartholomäusnacht auf Hugenotten schoß) meldet, daß sie schon in der Kindheit am Blut gequälter und hingeschlachteter Thiere Gefallen fanden**), so zeigen fort und fort unsere Criminalacten, daß die meisten Mörder schon in der Jugend sich als arge Thierquäler offenbarten. Sind doch die Thiere diejenigen lebendigen Geschöpfe, an welchen schon das Kind seine überlegene Kraft geltend machen kann; wird also nicht im Verhältnis zu ihnen die hervorbrechende Selbstsucht getilgt, dann ist es auch um das Hervorkeimen und Aufblühen alles und jedes sympathetischen Gefühls geschehen. Darum giebt es, wie der menschen- und thierfreundliche Lord Erskine sagt, keine wahrhaft gute Erziehung und kein wahrhaft gutes Herz ohne Mitleid mit den Thieren. Darum sollten aber auch alle Wohlmeinende, gleichviel ob mit oder ohne Beitrittserklärung, thätige Mitglieder des Thierschutzvereins sein, wie ihn Dr. Perner in München begründet hat und mit achtungswerther Ausdauer über ganz Deutschland zu verbreiten sucht; nicht bloß Lehrer und Geistliche, sondern auch Gemeindevorsteher und angesehene Amts- oder Privatpersonen sollten mit allen ihren Mitteln dahin wirken, daß es in der Gemeinde zum Ehrenpunct würde, Thierquälerei entweder zu verhindern oder zur Anzeige zu bringen. Die Polizei zeigt wohl hier und da guten Willen, grausame Behandlung von Thieren zu ahnden; aber wie viel fehlt noch, bis nur das erreicht ist, daß die Schlachtplätze nicht mehr an offener Straße dem Blick der Jugend offen stehen, oder daß Kälber zu Dutzenden auf ein Fuhrwerk gepackt, mit herabhängenden Köpfen und hervorquellenden Augen fortgeschafft werden! Uebrigens dürfen wir, trotz mancher Härte und Grausamkeit im einzelnen, im allgemeinen doch von unserem Volke rühmen, daß sein Herz mitleidiger gegen die Thierwelt gestimmt ist als das der romanischen Völker und auch der Engländer, die an blutigen Hetzen und Thierkämpfen, an Hunden, die sich todtbeißen, und Hähnen, die sich zerfleischen, eben so großes Gefallen finden wie am Boxen, dem blutigsten, rohesten Zweikampf, den es giebt. Es ist solcher Roheit und Gefühllosigkeit gegenüber nur wohlthuend, wenn deutsche Pädagogen selbst das Spielen der Kinder mit Thieren — Hunden und Katzen, Kaninchen und Vögeln — bedenklich finden (vgl. Dr. Schreber, Kallipädie, S. 116), weil es leicht zu Thierquälereien verleiten könne, obgleich sie hiemit ohne Zweifel zu weit gehen. Jene Liebhaberei des Fangens und Einsperrens heimischer Singvögel ist allerdings möglichst zu unterdrücken, doch möchte es — die Beaufsichtigung der Erwachsenen vorausgesetzt —

*) Oft ist freilich auch der Gang der umgekehrte: wer als Kind in der Familie oder in der Schule Zeuge davon sein muß, wie Menschen von Menschen hart und unmenschlich behandelt werden, der kann leicht auch das Erbarmen mit der vernunftlosen Creatur verlernen. D. Red.

**) Karls IX. Mutter, Katharina von Medicis, machte ihn, wie Brizard berichtet, schon frühzeitig mit dem Anblick von Thierblut vertraut; „sie brachte ihm Fleischerneigungen bei, um ihn desto leichter zu Henkersgefühlen überzuleiten. Zu seinem Vergnügen gehörte, Thieren, denen er begegnete, mit Einem Schlage den Kopf abzuhauen. Keine Hinrichtung geschah, ohne daß diese unwürdige Mutter ihre Söhne hingeführt hätte." Mr. de Thou erzählt: „Um ihn an den Anblick zu gewöhnen, Blut seiner Unterthanen fließen zu sehen, machte man ihm von klein auf die Freude, Thiere zu zerstücken und in ihrem Blut zu sehen." Vgl. „über die Hauptgebrechen der Erziehung," von Hofrath Dr. Perner (München 1858), wo eine Menge ähnlicher Thatsachen zusammengestellt sind.

gerade ein erziehliches Moment bilden, wenn das Mädchen ihren Kanarienvogel zu füttern und zu pflegen, der Knabe für seine Kaninchen Futter zu besorgen hat. In der thätigen Sorgfalt für ein lebendes Wesen wird das Gemüth sicher auch zum Mitgefühl für dasselbe gestimmt, gleichwie der Gärtner gerade darum seine Bäume und Blumen wie Kinder liebt, weil er sie wie seine Kinder pflegen muß; und schwerlich wird ein Kind, das seine Thiere mit Achtsamkeit und Sorgfalt zu behandeln gewöhnt worden ist, grausam gegen die Thiere anderer sein. Der Zucht, die zunächst nur negativ hindernd und beschränkend, verbietend und strafend wirken kann, muß stets die positive Einwirkung der Erziehung voran und zur Seite stehen, wenn sie nachhaltig wirken soll. Von größter Bedeutung ist auch hier das Beispiel der Erwachsenen, die in milder Behandlung der Thiere wie in menschenfreundlicher Theilnahme am Loos der Armen, Kranken und Schwachen der Jugend voranzuleuchten haben. Ferner der Unterricht. Liebe zu der Pflanzen- und Thierwelt kann nur befestigt werden durch die Erkenntnis, daß auch in der Natur der Geist Gottes weht, daß auch die Pflanzen und Thiere Geschöpfe des allliebenden Vaters sind, der für alle sorgt und allen ihre Speise giebt zu rechter Zeit. Die biblische Geschichte schafft für diese Erkenntnis die einzig praktische Unterlage; sie finde ihre concrete und anschauliche Erweiterung im naturkundlichen Unterricht, an dem auch die Volksschuljugend ihren Antheil haben soll. Wer den wundervollen Bau einer Blume kennen gelernt hat, wird sie nicht muthwillig zerreißen, und wer gelernt hat, daß auch dem Wurme Empfindung und für die Bewegung ein kunstvoller Muskelapparat zu Theil geworden, der wird ihn nicht gedankenlos zertreten. Erst dann, wenn das wissenschaftliche Interesse erregt ist, mag man der Jugend das Sammeln von Käfern und Schmetterlingen gestatten, natürlich nicht ohne sie zu menschlicher Behandlung derselben anzuleiten. Damit neben der Arbeit des zergliedernden Verstandes auch die Phantasie, die den Theil als Ganzes erfaßt, ihre Nahrung finde, mögen lebensvolle Naturschilderungen in Poesie und Prosa den Unterricht ergänzen; schon die kleinen Thierfabeln von Hey stimmen das Gemüth des Kindes zum Natursinn und zur Milde; Dichtungen wie die Hebel'schen Naturlieder, wie Paul Gerhards Sommerlied, oder zumal wie die Lobgesänge der Psalmen werden ihren Eindruck auf junge und alte Gemüther nicht leicht verfehlen. Naturkunde und Religionsunterricht müßen, wenn auch von verschiedenen Puncten ausgehend, wetteifern, der jungen Seele Vorstellungen zu bieten, an welcher die sympathetischen Gefühle einen festen Halt bekommen. Bloße Ermahnungen thuns nicht, noch weniger freilich sentimentale Naturbetrachtungen mit frommem Anstrich. **A. W. Grube.**

Gefühlsbildung. Daß hier von der Bildung des Gefühls gehandelt werden soll, zeigt deutlich, daß es sich nicht um einen psychologischen, sondern um einen im eigentlichsten Sinne pädagogischen Artikel handelt. Wir sind darum nicht bloß berechtigt, sondern verpflichtet, die nähere psychologische Begründung vorauszusetzen und von der Erfahrungsthatsache auszugehen, daß der menschliche Geist wesentlich auf dreifache Weise sich thätig zeigt, indem entweder unser Ich durch die Eindrücke der Außenwelt und der eignen Vorstellungen bestimmt und erregt wird, oder das Ich seinerseits auf die Außenwelt und auf sich selbst bestimmend einzuwirken strebt, oder endlich der Geist zur Außenwelt und zum eignen Ich sich rein betrachtend verhält: im ersten Falle fühlen, im zweiten wollen, im dritten denken wir (vgl. d. Art. Erkenntnisvermögen S. 171 ff.). Je nachdem die Eindrücke als Förderung oder als Hemmung des eignen Lebens empfunden worden, unterscheiden wir angenehme und unangenehme Eindrücke. Wir verstehen demnach unter Gefühl das unter der Form des Angenehmen oder Unangenehmen zu Stande kommende unmittelbare Innewerden unseres durch Eindrücke der Außenwelt oder der eignen Vorstellungen bedingten Zustandes. Von den Mitteln, unser Inneres zu äußern, entspricht dem Denken das Wort, dem Wollen die Handlung, dem Gefühl der Laut und die Geberde (Jessen, Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Psychologie. Berlin 1855, S. 128 ff.).

Schon aus dieser Darlegung geht hervor, daß unter Gefühl etwas anderes zu verstehen ist, als unter Gemüth (vgl. d. Art.). Während nämlich Gefühl nur eine besondere Seite der geistigen Thätigkeit bezeichnet, ist Gemüth, aus dem ahd. Collectivum das gimuati, eigentlich das muot collectiv gedacht, d. h. die Gesammtheit der Empfindungen und Stimmungen der Seele (Weigand, Wörterb. der deutschen Synonymen, N. 1711). Das Gemüth umfaßt die Totalität der individuellen Persönlichkeit (Rothe, Theol. Ethik, I, S. 253), „das Wort drückt also das sinnlich-geistige Princip im Menschen aus als den lebendigen Inbegriff der Seelenvermögen, in deren Vereinigung das Wesen der menschlichen Natur besteht" (Weigand, a. a. O.), und wenn wir einen gemüthvoll nennen, wenn wir ihm die Eigenschaft der Gemüthlichkeit im höchsten Sinne zuschreiben, so setzt dies freilich voraus, daß er auch gefühlvoll ist, daß er eine lebendige Empfänglichkeit besitzt für die Eindrücke der sinnlichen und übersinnlichen Welt; aber diese Erregtheit des Gefühls allein ist noch nicht das, was wir Gemüth nennen, vielmehr gehört zu diesem noch, daß die Eindrücke des Gefühls im Innersten „der individuellen Persönlichkeit" durch sittliche Kraft gesammelt und für diese Gegenstand und Anlaß zur Thätigkeit werden: man könnte das von der Gefühlsbildung zu erreichende Ziel einfach darin finden, daß die von dem Gefühle aufzunehmenden mannigfaltigen Eindrücke zum lebendigen Eigenthum eines in Gott gegründeten Gemüthes gemacht werden. Auf der andern Seite ist Gefühl auch nicht mit Empfindung gleichbedeutend. Empfindung bezeichnet vorzugsweise den einzelnen Vorgang des Erregtwerdens, zumal durch sinnliche Eindrücke, Gefühl zugleich den Zustand des Erregtseins und die damit in Verbindung stehende bleibende Seelenstimmung, so wie das Vermögen, in solcher Weise Eindrücke aufzunehmen und zu gestalten. Eben insofern wir unter Gefühl ein bestimmtes geistiges Vermögen verstehen, können wir von Gefühlsbildung reden. Ihre Aufgabe besteht darin, daß die Empfänglichkeit des Gefühls überhaupt geweckt, dann auf die höhere Bestimmung des Menschen bezogen und zu Denken und Wollen in das richtige Verhältnis gesetzt werde. Mit Rücksicht auf diese Aufgabe handeln wir zuerst von der Lebendigkeit und Kräftigkeit des Gefühls, dann von seiner inneren Bestimmtheit, insbesondere in seinem Verhältnis zur sittlichen Aufgabe, ferner von der Beziehung des Gefühls auf seine verschiedenartigen Gegenstände und endlich von den Mitteln der Gefühlsbildung.

1) Die eigenthümlich modificirte krankhafte Ueberreiztheit des Gefühls, welche wir als Empfindlichkeit und Empfindsamkeit (Empfindelei) bezeichnen, hat bereits in den bezüglichen Artikeln ihre besondere Besprechung gefunden. Hier handelt es sich nur um das rein quantitative Verhalten des Gefühls, welches auf der einen Seite als Unempfindlichkeit oder Gleichgültigkeit, auf der andern als lebhafte Erregbarkeit hervortritt. Die Unempfindlichkeit kann zunächst nur die natürliche Folge der Beschränktheit des kindlichen Gesichtskreises sein. Das Kind, welches in ungestörtem Wohlstande aufgewachsen ist, hat keinen Begriff und darum keine Empfindung von den mannigfaltigen Leiden des Lebens; es könnte, wie jene vornehme Dame, sich darüber wundern, warum doch die Armen, wenn sie denn kein Brod haben, nicht Kuchen essen. Um sein schlummerndes Gefühl zu wecken, kann nicht ausreichen, daß man ihm, wie hier gefühlt werden muß, einfach als Pflicht vorhält. Wohl aber wird die warme und lebendig ins Einzelne eingehende Schilderung der so oft in der nächsten Nähe des Wohlstandes befindlichen tiefen Noth der Armut, verbunden damit, daß das Kind geeigneten Falles der Vermittler der elterlichen Wohlthätigkeit werden darf, es wird die Hinweisung darauf, wie Tod und Krankheit und sonstige Unglücksfälle das glänzendste äußere Glück auf einmal zerstören können, dazu dienen, das Gefühl den großen Leiden des Lebens und seinen tiefen Widersprüchen zu erschließen und zugleich die Empfindlichkeit gegen die kleinen und nur vermeintlichen Leiden, welche die weichliche Selbstsucht des Kindes auszustehen hat, zurückzudrängen. Dem armen

Jungen dagegen, welcher in den zartesten Kinderjahren schon den übrigen Gliedern der Familie helfen muß, Tag für Tag der leiblichen Noth nur das arme Leben abzuringen, bleibt in der dumpfen Atmosphäre, in welcher er aufwächst, das Gefühl unerschlossen für die Reize der Natur und für das Große und Schöne des menschlichen Lebens, das er stets nur von der rauhen Seite kennen gelernt hat. Er ist vielleicht in dem Falle, von einem treuen und liebevollen Lehrer das erste freundliche Wort zu vernehmen; und wenn dieser erst das Zutrauen des verschüchterten Kindes erworben hat, wird es ihm auch gelingen, die verschüttete Quelle zu öffnen und das gedrückte Herz aufzuschließen für ein freieres, höheres und schöneres Leben, aus welchem ihm nicht nur Trost in der gegenwärtigen Bedrängnis erwächst, sondern auch ein Antrieb, ihr sich zu entringen. Dieselben Mittel hat die Erziehung anzuwenden, in dem zweiten und mislichsten Falle, wo die Unempfindlichkeit auf dem natürlichen Mangel an geistiger Kraft und Lebhaftigkeit beruht, nur daß dann in ganz besonderem Grade an den Erzieher die Forderung ergeht, mit dem belehrenden Wort die ziehende Kraft des Beispiels und kräftiger persönlicher Anregung zu verbinden. Die Unempfindlichkeit kann aber endlich auch bei einer im ganzen großen Kraft und Regsamkeit des Geistes vorhanden sein, und zwar als Folge der überwiegend selbstthätigen Richtung des Zöglings, welche ihn über dem Bestreben, die Außendinge nur nach seinen Vorurtheilen zu betrachten und nach seiner subjectiven Neigung zu gestalten, nicht dazu kommen läßt, ihre Eindrücke rein und kräftig auf sich wirken zu lassen. Hier muß der Zögling angehalten werden, anstatt nur ungeduldig gegen die Außenwelt herauszustreben, ihr vielmehr zu erlauben gegen ihn sich hereinzubewegen (Schiller, ästhetische Briefe, Werke XII, S. 63), damit er die Dinge in ihrem eigenthümlichen Wesen und insbesondere andere Persönlichkeiten in ihrem Rechte achten lerne, und es muß ihm vor allem der Sinn erschlossen werden für das göttliche Gesetz, welches über allem und über allen waltet, und selbstsüchtige Willkür niemals ungestraft läßt. Wenn versäumt wird, die vordringliche Selbstthätigkeit des Urtheilens und Handelns durch Belebung der Empfänglichkeit des Gefühls auf das rechte Maß zurückzuführen und so das gehörige Gleichgewicht der Seele herzustellen, so entsteht vorurtheilsvolles Absprechen und im Handeln ein rücksichtsloses Zufahren, und das Object rächt sich für die ihm widerfahrene Vernachläßigung an der subjectiven Willkür durch die Erfolglosigkeit ihrer Thätigkeit und durch empfindliche Rückschläge. — Der Unempfindlichkeit steht die lebhafte Erregbarkeit des Gefühls gegenüber. Wo der Erzieher diese als natürliche Anlage vorfindet, da wird er sie als eine höchst wünschenswerthe Eigenschaft begrüßen und sich hüten, ihr entgegenzuwirken, als ob, wie es allerdings häufig angesehen wird, die Erregtheit des Gefühls, welche mit den sie veranlassenden Gegenständen rasch wechselt, an sich schon Flatterhaftigkeit oder Leichtsinn wäre. Andererseits ist freilich die natürliche Anlage auch noch keine Tugend, sondern sie wird zu einer solchen erst dann, wenn mit der lebhaften Empfänglichkeit die Fähigkeit sich paart, unter der Mannigfaltigkeit der aufgenommenen Eindrücke das an sich Bedeutende und das der höheren Natur des Menschen Entsprechende von dem Unbedeutenden und Unangemessenen zu unterscheiden, und wenn es dem Gefühle zur andern Natur wird, nur die Eindrücke der ersteren Art festzuhalten, die der letzteren aber durch die Reaction der besseren Natur, welche durch sie empört wird, zurückzuweisen. Wenn nicht auf solche Weise mit der lebhaften Erregbarkeit des Gefühls die selbstthätige Mit- und Gegenwirkung sich verbindet, so entsteht der wahre Leichtsinn, welcher, einer kräftigen Gegenwirkung wie Aneignung unfähig, den Menschen zu dem rein passiven corpus vile erniedrigt, womit die wechselnden Eindrücke nur gleichsam experimentiren. Mit verstärkter Dringlichkeit ergeht an den Erzieher die Forderung, die Kraft der Gegenwirkung in dem Zögling zu wecken, wo eine weichliche häusliche Erziehung es daran zu sehr hat fehlen lassen, zumal wenn überdies, wie es in vielen Fällen dieser Art geschehen wird, eine an Reizungen reiche Umgebung die lebhafte Erregbarkeit des Kindes bis zu jenem Uebermaß überspannt hat, wo sie in Stumpfheit umzuschlagen droht. Hier muß das

überreizte Gefühl durch Beschränkung der Reizungen auf magere Kost gesetzt werden, damit es gesunde.

2) Die Forderung, den Eindrücken des Gefühls durch das Denken und Wollen Ordnung, Maß und Haltung zu geben, leitet bereits von dem rein quantitativen zum qualitativen Verhalten des Gefühls, zu seiner inneren Bestimmtheit über. Es wurde oben bemerkt, daß das Gefühl angenehm, oder unangenehm berührt wird, je nachdem die Eindrücke, welche es aufnimmt, als lebenfördernde oder als lebenhemmende wirken. Nun ist aber der Mensch eines zwiefachen Lebens fähig, und demgemäß giebt es auch zwei ganz verschiedene, ja entgegengesetzte Weisen, angenehm oder unangenehm berührt zu werden. Das Leben des natürlichen Menschen ist durchaus der Befriedigung der selbstsüchtigen Neigung zugewandt; das Leben des neuen Menschen, der nach Gott geschaffen ist in rechtschaffener Gerechtigkeit und Heiligkeit, bewegt sich in Uebereinstimmung mit dem göttlichen Gesetze im Dienste der gesammten Menschheit, als deren lebendiges Glied der wiedergeborene Mensch sich fühlt. Wer jenem natürlichen Leben hingegeben ist, der empfindet nur angenehm, was das selbstsüchtige Streben und das sinnliche Wohlsein seiner egoistisch isolirten Persönlichkeit fördert, als unangenehme Störung dieses niederen Treibens dagegen jeden Eindruck, welcher ihn an seine höhere Bestimmung mahnt. Umgekehrt, wer in dem höheren Leben einmal mit dem innersten Kern seiner Persönlichkeit Wurzel gefaßt hat, der empfindet, was ihn früher als Förderung seines niederen Lebens angenehm berührte, nun als unangenehmes Hemmnis seines Wachsthums im höheren. Der lebendige Glaube ist die Kraft, welche das in Liebe zu dem Menschen sich herabneigende Göttliche ergreift; das Gefühl, welches durch das lebendige Berührtwerden von dieser göttlichen Liebe in dem Menschen erweckt wird, ist die Liebe. Nach ihrer negativen Seite charakterisirt sie der Apostel Paulus unübertrefflich durch das einfache Wort, daß die Liebe nicht das Ihre suche (1. Kor. 13, 5): die alles nur auf sich beziehende selbstsüchtige Neigung des natürlichen Menschen ist durch sie vernichtet; ihr positives Verhältnis zu dem höheren Leben drückt Johannes in dem großen Worte aus: „Wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm“ (1. Joh. 4, 16): durch die Liebe ist das Leben des Menschen in das göttliche Leben eingepflanzt, und nur das kann ihm fortan gefallen, wodurch dieses göttliche Leben gefördert wird. Daß dieses große Gefühl der heiligen Liebe die Grundstimmung des gesammten Gefühlslebens werde und bleibe, ist in Bezug auf die innere Bestimmtheit des Gefühls die Aufgabe der Gefühlsbildung. Das Kind hat von Natur keine Neigung, als die nach sinnlichem Wohlbefinden, und nur dasjenige ist ihm angenehm, wodurch dieses befördert wird. Das erste lebendige Bewußtsein des höheren Lebens kann nicht durch Belehrung in das Kind gebracht werden, sondern eben nur auf dem Wege des unmittelbaren Gefühls. Die Eltern sind berufen, ihm Vertreter und Vermittler der göttlichen Liebe zu werden, und insbesondere die selbstverläugnende, hingebende Liebe der Mutter, welche langmüthig ist und freundlich, sich nicht erbittern läßt, sondern alles verträget, alles glaubet, hoffet und duldet, ist die heilige Macht, wodurch auch in den Kinderherzen die Liebe erweckt wird, welche nicht Muthwillen treibt, sich nicht blähet, sich nicht ungeberdig stellet, welche mit einem Worte nicht bloß das Ihre sucht, sondern den Boden bildet für den willigen, das Gesetz der Selbstsucht in den Gliedern überwindenden Gehorsam gegen das höhere Gesetz im Geiste. Gerade in Bezug auf Gefühlsbildung kann das, was in der Kindheit versäumt worden ist, später auch durch die besten pädagogischen Maßregeln schwerlich ersetzt werden. Auf der Grundlage einer frommen Kindheit aber, in welcher er in großentheils unbewußtem Gehorsam gegen die Gesetze des höheren Lebens zu leben sich gewöhnt, reift der Zögling allmählich zu dem Zeitpuncte heran, wo er mit voller Ueberzeugung die Liebe Gottes in Christo ergreifen soll und damit die untrügliche Norm, um zu entscheiden, was er für eine wahre Lebensförderung zu halten hat und was nicht: der von ihr geleitete Mensch wird zwar sein Gefühl allem offen halten, was nicht wider den Herrn ist, eben so

gewiß aber auch es gegen alles verschließen, wodurch das Leben in Ihm gefährdet werden könnte. Der gefährlichste Feind dieses höheren und wahren Lebens ist, wie auf Seiten der Willensthätigkeit die Selbstsucht, im Gebiete des Gefühls die Eitelkeit, oder die gegen wahren inneren Gehalt und höheres Streben gleichgültige Lust an äußerer Anerkennung der eignen isolirten Subjectivität in ihrem factischen Zustande (s. d. Art. Eitelkeit): diese Eitelkeit ist vernichtet in der Liebe, welche nicht das Ihre sucht, sondern von dem Bewußtsein Gottes und der Menschheit bewegt ist.

3) Zur Erläuterung der bisher aufgestellten Grundsätze durch ihre bestimmtere Anwendung wird es dienen, wenn wir nun das Gefühl in seiner Beziehung auf die verschiedenen Gegenstände betrachten, durch welche es erregt wird. Die Gefühlseindrücke werden hervorgebracht durch die Natur in ihrer ursprünglichen, wie in ihrer durch menschliche Arbeit veränderten Gestalt, durch andere Menschen und durch die Selbstbezeugungen Gottes im menschlichen Geiste. Die etwa vorhandene Gleichgültigkeit des Kindes gegen Natureindrücke wird von selbst sich geben, sobald ihm nur Gelegenheit geboten wird, nicht bloß über die Natur zu lernen und sie im harten Dienst des leiblichen Bedürfnisses zu bearbeiten, sondern unbefangen in und mit der Natur zu leben; denn der kindliche Geist steht mit dem Naturleben in einem innigen Zusammenhange und hat für es ein eigenthümlich feines Verständnis, wie Bogumil Goltz im 2. Abschnitte seines „Buches der Kindheit" (S. 93—164: „Lebensarten mit der Natur") mit unübertrefflicher Sinnigkeit und Schönheit dargestellt hat. Auch die Zerstörungslust, in welche bei vorherrschender Selbstthätigkeit und irregehendem Thätigkeitstrieb die Gleichgültigkeit gegen die Producte der Natur und der menschlichen Arbeit oft umschlägt, wird großentheils aufhören, wenn der Zögling in der Naturumgebung erst recht heimisch wird, wie sie denn weniger bei Landkindern, sondern vorzugsweise bei der städtischen Jugend sich findet (vgl. d. Art. Gefühllosigkeit). Außerdem ist dieser Untugend durch Hinweisung darauf zu steuern, wie die Opfer kindischen Muthwillens wunderbare Schöpfungen der göttlichen Macht und Weisheit oder mühsame Werke menschlicher Kunst und bestimmt sind, an ihrem Theile das Leben zu fördern und zu schmücken; auch wird vieles schon dadurch beseitigt, daß dem Thätigkeitstriebe durch zweckmäßige Beschäftigung der rechte Weg gezeigt wird. Schlimmer steht es dagegen, wenn die Zerstörungslust in wirkliche Grausamkeit ausartet, die an der Marter des dem rohen Muthwillen preisgegebenen Geschöpfes sich weidet. In diesem Falle liegt eine Verwilderung des Gefühls vor, welche in Zartgefühl zu verwandeln nicht wohl möglich ist, und bei welcher der Erzieher sich darauf beschränken muß, ihre Aeußerungen zurückzudrängen, am natürlichsten dadurch, daß der Grausame zu seiner Strafe selbst Schmerz empfindet; und wenn irgendwo, so wird hier gewiß auch der philanthropischste Erzieher die Berechtigung körperlicher Züchtigung nicht bestreiten. In der Beziehung zu andern Menschen muß das Grundgefühl der heiligen Liebe als Menschenliebe sich offenbaren. Wie die natürliche Gleichgültigkeit des noch unerfahrenen Kindes gegen Leid und Freude im menschlichen Leben aufzuheben sei, wurde oben bereits ausgeführt: es kommt eben darauf an, das natürliche sympathetische Gefühl, d. h. die natürliche Neigung, dieselben Empfindungen in uns entstehen zu lassen, die wir bei andern warnehmen, zu entwickeln und zu einem sittlichen Mitgefühl (s. d. Art.) zu erheben, welches vom Denken geleitet ist und in entsprechender Thätigkeit sich wirksam erweist. Die rücksichtslos sich geltend machende Selbstthätigkeit offenbart sich im menschlichen Verkehr namentlich in der Verachtung der Gebote der gesellschaftlichen Sitte und Wohlanständigkeit, wie diese Verachtung nicht selten gerade bei besonders kräftigen Knaben, namentlich in den süßen Flegeljahren hervortritt, in welchen der mächtig sich regende Drang nach Selbständigkeit das rechte Maß noch nicht hat finden lernen. (Vgl. d. Art. Entwicklungsperiode, S. 138 f.) Das Gefühl für die Rücksichten, welche er seiner Umgebung schuldig ist, wird in dem Zögling am sichersten geweckt und ausgebildet werden, wenn er nicht bloß hört, sondern

auch fühlen lernt, daß der kein Recht hat, seinerseits Ansprüche an die Gesellschaft zu machen, welcher ihren gerechten Ansprüchen sich nicht fügen will, und wenn zugleich die gute Sitte in den Erziehern selbst ebenso freundliche als ernste Vertreter findet, welche auch nicht durch Zumuthung unkindlicher Manieren den berechtigten Widerstand der bessern Natur des Zöglings herausfordern. Das häßliche Gegentheil des richtigen Eindruckes, welchen Wohl und Wehe Anderer auf das Gefühl hervorbringen sollten, ist Neid und Schadenfreude. Wirkliche Schadenfreude ist das Zeichen eines tief verderbten Gefühls und kommt bei Kindern seltner vor, als es den Anschein haben mag; denn das Mitleid, welches wir den zu Schaden Gekommenen zeigen, und die thätige Hülfe, welche wir ihnen leisten, werden schon durch die natürliche Neigung unterstützt, indem die mit ihnen verbundene Erinnerung an die eigne vortheilhaftere Lage das Selbstgefühl befriedigt. Das unwillkürliche Lachen, welches durch kleine unerwartete Unfälle Anderer unmittelbar erregt wird, ist keine Schadenfreude, denn es hört auf und geht in Mitleid über, sobald sich zeigt, daß der Belachte wirklich zu Schaden gekommen ist, und der Erzieher wird, statt ein Verbrechen streng zu rügen, welches gar nicht vorhanden ist, von solchen Fällen besser einen Anlaß nehmen, der allzu reizbaren Empfindlichkeit des Gegenstandes solcher Heiterkeit entgegenzuwirken, denn auch sich mit Anstand auslachen zu lassen, ist ein lobenswerther Act sokratischer Selbstbeherrschung. Mehr als durch das Gebot des Mitleids, wird der natürlichen Selbstsucht durch die Forderung zugemuthet, des Glückes eines Andern sich zu freuen, welches man selbst haben möchte und entbehren muß, und Regungen von Neid und Misgunst wird darum der Erzieher häufig begegnen. Direct, durch Tadel und Strafe, wird sich gegen diese Verirrungen des Gefühls wenig ausrichten lassen; sie werden aber von selbst schwinden, sobald es gelingt, in dem Zögling ein ernstes und lebendiges Streben nach Erfüllung seiner höheren Aufgabe und damit das richtige Selbstgefühl zu erwecken. Er verlernt dann, mit neidischem Seitenblicke auf Andere hinzusehen, und lernt vielmehr darüber Schmerz empfinden, daß er seiner eignen Bestimmung nicht genügt, und darüber Freude, daß er dieser sich annähert. In der Beurtheilung, ob das eine, oder das andere der Fall sei, muß zumal der Unmündige durch das Urtheil derjenigen unterstützt werden, in welchen er die Vertreter des von ihm zu erfüllenden höheren Gesetzes erkennt. Darin, daß er deren Billigung oder Misbilligung angenehm oder unangenehm empfindet, zeigt sich das Ehrgefühl (s. d. Art. Ehrgefühl). Dieses ist in dem Organismus des geselligen Lebens und Wirkens so tief begründet, daß bei richtiger Behandlung es leicht wird, es auch in solchen Zöglingen zu wecken, in welchen es unentwickelt geblieben ist, weil ihnen entweder bei einer zu harten Behandlung niemals eine Anerkennung ihres persönlichen Werthes zu Theil geworden ist, oder bei einer zu weichlichen ihnen jede Anregung zu höherem Streben fehlte; und mit ihm hat der Erzieher einen in dem Zöglinge selbst liegenden Antrieb gewonnen, welcher eine pflichtmäßige Thätigkeit kräftiger und gründlicher fördert, als alle äußeren Maßregeln. Vor der Ausartung in eifersüchtigen Ehrgeiz aber bleibt das Ehrgefühl bewahrt, wenn nur, wie bereits angedeutet, der Zögling daran gewöhnt wird, nur durch Lob und Tadel derjenigen sich afficiren zu lassen, welche er, wie es bei Eltern und Lehrern wenigstens der Fall sein sollte, als Repräsentanten des göttlichen Gesetzes selbst verehren kann, wenn er, mit Einem Worte, seine höchste Aufgabe darin finden lernt, so zu handeln, daß er Gott gefalle. Dies führt uns zu der dritten und wesentlichsten Beziehung des Gefühls, zu seiner Beziehung auf Gott. Wie die Eindrücke der Natur und des menschlichen Lebens zu benutzen und zu leiten sind, damit auch sie dazu beitragen, diese Beziehung stets lebendig zu erhalten, wurde in dem Bisherigen bereits hervorgehoben: auch die Natur muß der Zögling als die wunderbare Schöpfung der göttlichen Weisheit, auch das menschliche Leben als die Offenbarung der Gerechtigkeit und der Gnade Gottes empfinden lernen, und die einzelnen Gegenstände des Unterrichtes sind durch Zurückführung auf Gott als das waltende Wesen in allem einzelnen

Dasein zur „allgemeinen Weihe“ hinzuführen. Hier ist nur noch darauf hinzuweisen, wie das Gefühl des Zöglings für die Stimme Gottes in dem eignen Herzen, wie die wahre Gottesfurcht in ihm wach zu erhalten ist durch herzliche und ernste Vermahnung zum Herrn, die einerseits die günstige Stimmung zu finden weiß, in welcher der Zögling nicht durch die Mannigfaltigkeit anderer Eindrücke zu sehr zerstreut ist, andererseits nicht mit verständiger Reflexion sich so sehr umhüllt, daß die Kraft des unmittelbaren Eindruckes auf das Gefühl dadurch abgeschwächt wird.

4) Wenn wir mit einigen Betrachtungen über die Mittel der Gefühlsbildung schließen, so wird es kaum der Bemerkung bedürfen, daß wir von solchen Mitteln nicht im Sinne gewisser äußerer Maßregeln reden, die, an sich werthlos, ihren Werth eben nur durch ihre Beziehung auf den durch sie zu erreichenden Zweck erhalten; je mehr es die Erziehung mit dem inneren Leben des Zöglings zu thun hat, desto weniger vermag die Pädagogik besondere Mittel der erwähnten Art anzugeben, und die Wirkung auf das Gefühl ist die allerinnerlichste, die Mittel, wodurch sie unterstützt wird, können nur in einem an sich nothwendigen pädagogischen Verhalten gefunden werden, welches nur durch seine nähere Beziehung auf diese oder jene Seite der Entwicklung des kindlichen Geistes in Rücksicht auf diese besondere Seite als ein Mittel bezeichnet werden kann. In diesem Sinne ist in dem Bisherigen schon die allseitige Erweckung der geistigen Thätigkeit, ihre Hinleitung auf das Ewige und Göttliche, die richtig geleitete Betrachtung der Natur, wie des Lebens und der Geschichte der Menschheit, auch als Erziehungsmittel besprochen worden. Es ist nun aber noch auf einen Unterrichtsgegenstand aufmerksam zu machen, welcher zu dem Gefühl in einer so eigenthümlich innigen Beziehung steht, daß es als Mittel der Gefühlsbildung ganz besonders hervorgehoben zu werden verdient, nämlich die schöne Kunst. Wenn das Kunstschöne wesentlich in der vollkommenen wechselseitigen Durchdringung eines sinnlichen Stoffes und eines idealen Gehaltes besteht, darin, daß, wie Göthe es ausdrückt, das Einzelne zur allgemeinen Weihe geführt werde, so leuchtet ein, daß gerade es auf Belebung und Bildung des Gefühls den heilsamsten Einfluß üben muß, indem es ebensowohl die Empfänglichkeit für die einzelnen sinnlichen Eindrücke schärft, als das Gefühl dem Allgemeinen, Göttlichen erschließt. Es wäre schlimm, wenn nicht jeder Erzieher schon aus Erfahrung den tiefen Eindruck kennen gelernt hätte, welchen ein lebendig vorgetragenes ergreifendes Gedicht, oder ein gemeinschaftlich gesungenes schönes Lied auf die Herzen der Jugend hervorbringt. Freilich muß, damit dieser Zweck erreicht werde, den Zöglingen auch wahrhaft Schönes und das Gefühl Ansprechendes dargeboten werden, und versificirte „Beispiele des Guten“ sind dazu ebensowenig geeignet, als die früher fast ausschließliche Alleinherrschaft der vorzugsweise die Reflexion anregenden Fabel berechtigt war. Glücklicherweise aber findet sich bei unsern classischen Dichtern und in dem unvergleichlichen Schatze des deutschen Volks- und Kirchenliedes des Trefflichen genug, um auch der Volksschule die Vortheile dieses unschätzbaren Bildungsstoffes zuzuwenden. Damit dieser seine ganze bildende Kraft entfalte, muß übrigens zu der richtigen Auswahl auch die richtige Behandlung kommen, die weder in einseitigem Streben nach Verständlichkeit durch zersetzende Analyse den poetischen Schmelz des Kunstwerkes abstreift und dessen Wirkung auf das Gefühl geradezu hindert; noch durch Gedichte, welche den Gesichtskreis des Schülers überhaupt übersteigen, oder dadurch, daß sie auch die unentbehrlichen Erläuterungen einzelner Schwierigkeiten versäumt, jenes unklare und mehr sinnliche Wohlgefallen an vollklingenden, aber unverstandenen Worten und schönen Versen begünstigt und so das Gefühl für die volle Schönheit eines Kunstwerkes vielmehr abstumpft. Zur Entwicklung des Gefühls für die sittliche Größe und Schöne kann ganz besonders der Geschichtsunterricht wirken. Zum Schlusse müßen wir auf die Gefühlsbildung mit ganz besonderem Nachdrucke unseren alten Satz anwenden, daß das beste und sicherste Erziehungsmittel in der Persönlichkeit des Erziehers liegt. Wer selbst keinen Sinn hat für das wunderbare Weben des Naturlebens, für die gesel-

ligen Tugenden, für die Schöpfungen einer edlen Kunst, der wird sich vergeblich abmühen, mit abstracten Belehrungen und gemachter Begeisterung seinen Zöglingen mitzutheilen, was er selbst nicht besitzt. Ein reines, lebendiges und kräftiges Gefühl aber ruft sein Echo in den Kinderherzen unmittelbar hervor und nirgends gilt mit solchem Rechte, als gerade auf dem Gebiete der Gefühlsbildung das schöne Wort von J. J. Wagner: „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet." (Vgl. d. Art. Erzieher, S. 297). **G. Baur.**

Gehaltsminimum, s. Besoldung.

Gehorsam — ist die zur Fertigkeit gewordene Unterordnung des eigenen unter einen berechtigten andern Willen. Diese Unterordnung des Eigenwillens hat den Namen von der ersten ihrer Functionen — dem aufmerksamen Hören auf das Gebot; aber der Sinn des Wortes begreift sämmtliche Functionen in sich, und gehorsam wird derjenige genannt, der wie mit dem Ohr so im Gemüth und mit dem Willen aufhorcht und folgt. Es soll nicht „zu dem einen Ohr hinein und zu dem andern wieder hinaus" gehen, noch bloß zuweilen und sporadisch gehorcht werden. Man muß sich darauf verlassen können als auf eine durch Angewöhnung erworbene Fertigkeit. Ist der fremde Willen, welchem jemand folgt, kein berechtigter, so kann von Gehorsam nur im uneigentlichen Sinn die Rede sein, denn dieser ist nur sittlich und nothwendig gegenüber von den Gesetzen des Gemeinwesens, in welchen der Mensch lebt, und gegenüber von den Personen, welche ihm kraft jener Gesetze zu befehlen haben.

Die Erziehungswissenschaft hat es zunächst mit dem Gehorsam zu thun, welchen der Zögling dem Erzieher leisten und zu welchem jener von diesem angehalten und geleitet werden soll, und so haben wir denn hier hauptsächlich die zwei Puncte ins Auge zu fassen — Pflicht und Pflege des Gehorsams.

Was erstlich die Pflicht betrifft, so rechtfertigt sich dieselbe aus sittlichen und psychologischen Gründen. Der Gehorsam des Zöglings ist thatsächlicher Dank für die Wohlthaten, welche ihm durch die Hand des Erziehers zu theil werden; sein Ungehorsam ist ein Hindernis für die Wirksamkeit dieser Wohlthaten. Im Gehorsam reiht er sich ein in die göttlichen und menschlichen Ordnungen, welche das Gedeihen seines inneren und äußeren Lebens bedingen; „ein thörichter Sohn ist seiner Mutter Grämen" (Spr. Sal. 10, 1.) nicht nur, sondern er wächst der ganzen Gesellschaft zum Schaden auf; denn wem das Gebot der Eltern und Lehrer nichts galt, dem gelten später auch die Gesetze des Staates nichts. Der Gehorsam will von klein auf geübt sein, denn er ist eine Angewöhnung und Fertigkeit. Man sehe in die Häuser, ob und welche Zucht daselbst geübt wird, und man kann sich eine Rechnung machen, wie das öffentliche Leben beschaffen sein wird bei den Nachwachsenden. Und ebenso sicher ist aus den Zuständen des öffentlichen Lebens in der Gegenwart auf die häusliche Zucht in der Vergangenheit zu schließen. „Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren" — dies Gebot enthält die einfachste Pflicht und seine Befolgung den reichsten Segen.

Sehen wir näher zu, was Gehorsam ist und thut, wie er entsteht und wächst, und es werden sich uns zugleich die Einwendungen und Zweifel, welche von moralischem und psychologischem Standpunct aus schon gegen ihn erhoben worden sind, von selbst heben; er wird sich nicht minder als eine Wohlthat, ja Bedürfnis für den, der ihn leistet, wie als eine Nothwendigkeit für die Gesellschaft erweisen.

Unterordnung des Willens ist Uebung des Willens mittelst Leitung und Beugung. Der Gehorsame thut was geheißen, unterläßt was verboten wird; im ersten Fall lenkt sich der Wille auf etwas, das er von sich selbst nicht, im andern zieht er sich zurück von dem, das er von sich selbst wollte; in beiden Fällen wird der Wille geübt. Scheinbar fremder Gewalt sich hingebend bekommt man in der That den Willen in eigene Gewalt; denn dieser hört auf als bloße Naturkraft zu wirken und wird zum leitbaren Werkzeug, obgleich es zunächst die äußere Veranlassung durch einen außer ihm befindlichen

Willen ist, was dieses Werkzeug lenksam macht. „Das Kind fängt an frei zu werden, wenn es den Eltern und Lehrern gehorcht," ist ein durchaus wahres Paradoxon Roths (Kleine Schriften I, 139. von der Pflege des Gehorsams). Durch Gehorsam wird formell Freiheit gewonnen. Aber nicht nur formell, sondern in der That wesentliche. Indem um den Willen des Kindes Schranken gezogen werden, dienen diese ihm als Schutzwehr gegen den Reiz der sinnlichen Gegenstände von außen und gegen die entsprechenden sinnlichen Antriebe von innen (vgl. Waiz Allg. Pädag. S. 146 ff.). Je mehr es diese Schranken achtet, desto unabhängiger wird es von der Macht des Sinnlichen. Der natürliche, noch ungelenkte und ungebeugte Wille ist nicht als eine an sich gute, reine Naturkraft, sondern als eine von sinnlichen und egoistischen Trieben durchzogene und von sündhaften Gelüsten mächtig bewegte zu erkennen. Nur der nirgends vorhandene Emil Rousseaus, nicht das leibhaftige Kind von Fleisch und Blut ist gut von Natur und sofort etwa für berechtigt anzusehen, daß es verlange, die Worte Befehlen und Gehorchen, noch mehr die Ausdrücke Schuldigkeit und Gehorsam müßen aus seinem Wörterbuch gestrichen werden, und nur von einem Zöglingsphantom kann zur Noth gelten, was Rousseau seinem im zwölften Jahr stehenden Emil zuschreibt: „sprechet ihr ihm von Pflicht, Gehorsam, so weiß er nicht, was ihr wollt, befehlet ihr ihm etwas, so versteht er euch nicht" (vgl. Raumer, Gesch. der Päd. II, 235 u. 246). Rousseaus Erziehungsideal ist ein Knabe, in dessen Vocabular nicht die sittlichen Begriffe von Pflicht und Schuldigkeit, sondern nur die Worte physischer Bedeutung „Kraft, Nothwendigkeit, Unmacht und Zwang" eine Rolle spielen. Man pflegt ihn damit zu entschuldigen, daß er so im Gegensatz gegen die grundverdorbene Cultur seines Zeitalters gesprochen habe und darauf ausgegangen sei, die Kindesnatur aus deren Sklavenkette zu befreien, aber unentschuldbar — zumal für den Verfasser der confessions — ist, daß er über diesem Bemühen die Gebrechen der Kindesnatur selbst ignorirt und also in seinen Erziehungscalcul Größen aufnimmt, die nicht vorhanden sind und wirkliche Potenzen außer Rechnung läßt. In dieser Beziehung steht er schon hinter heidnischen Pädagogen zurück, welchen bekanntlich das Beschneiden junger Bäume und Reben als Vorbild erziehenden Eingreifens in die natürliche Entwicklung des Kindes galt; vom christlichen Boden der Menschenerkenntnis hat er völlig sich entfernt. Hier nämlich gilt als Erfahrungswahrheit: „das Dichten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf," „Thorheit steckt dem Knaben im Herzen," und „aus dem Herzen kommen hervor arge Gedanken." Nicht die Umgebung des Kindes ist es allein, von wo ihm das Böse käme, der Mensch bringt den Reiz und Trieb dazu mit auf die Welt. Diesem angeborenen Bösen, der Sünde, die auch des Kindes Verderben ist, entgegen tritt die gebietende und verbietende Zucht, Gehorsam verlangend, nöthigenfalls ihn erzwingend, im Gehorsam übend, und indem der Zögling diesen leistet, wird er in der That freier, denn er bekämpft dabei die sündhaften Triebe, schwächt ihre Naturgewalt und durch das Zurückdrängen des sinnlichen, egoistischen Willens wird dem vernünftigen, sittlichen Willen Bahn gemacht. Weit entfernt daher, daß die den Gehorsam heischende Zucht etwas inhumanes, freiheitgefährdendes wäre, dient sie vielmehr dazu, das Thierische im Menschen zu besiegen, die Herrschaft des Fleisches über den Geist zu brechen, und also den Menschen in der That human, d. h. menschlich und frei zu machen. Der rechte Gehorsam „stärkt und hebt unsere höchsten Seelenkräfte, indem er die unedleren, animalischen niederhält und unter die Gewalt der höheren zwingt." (Roth a. a. O. S. 138). So wird das „Müßen" hier zum Freund des „Sollens" und Vorläufer des „Wollens." Ja, wenn mans recht betrachtet, so liegt schon in dem frühesten Gehorsam der Ansatz zu derjenigen Verfassung des Gemüths, welche das Evangelium als die Frucht der wirklichen Bekehrung und der Wiedergeburt erkennen heißt, da nämlich der Mensch nicht nur von diesem und jenem sinnlichen Hang und egoistischen Trieb, sondern von sich selbst frei wird und mit dem Apostel sprechen kann: ich lebe nun, doch nicht ich lebe. — Der freie Wille wird nur erzogen, wenn auch er „als ein Samenkorn ange-

sehen wird, das keine Frucht bringt, es sterbe denn." (Wiese, die Bildung des Willens, S. 48).

Werth und Pflicht des Gehorsams wird demnach verständlich durch die Anthropologie der hl. Schrift, durch die klare Einsicht in den Mangel und die Verderbtheit des natürlichen Menschen. Die Zucht erscheint hier im Licht eines Arzneimittels, der Gehorsam als Heilcur, die Einwendungen aber, welche von Seiten einer oberflächlichen Liberalität gegen Eingriffe in die Kindesnatur, gegen Störung der freien Entwicklung und dergleichen gemacht werden, fallen zu Boden, sobald man einen klaren Einblick in die wirkliche Menschennatur, in das Wesen der Freiheit und in die Bedingungen ihrer Entwicklung gewonnen hat. Denn die Forderung, man solle der Freiheit Raum lassen, ist nur realisirbar durch Bekämpfung des Unfreien am Willen, eine vernünftige Entwicklung des Lebens nicht anders möglich, als indem der Werdende durch die erleuchtete Vernunft des Erziehers angehalten wird, das Widervernünftige, das er in sich selbst trägt, niederzuhalten.

Indessen auch abgesehen von der Verderbtheit der menschlichen Natur haben wir in dem Gehorsam eine nothwendige Bedingung für gesunde Entwicklung des werdenden Menschen zu erkennen. Erzählt uns doch die Schrift von dem, der auch als Kind ohne Sünde gewesen, daß er seinen Eltern unterthan war. Der zwölfjährige Jesus kennt und anerkennt also die Worte Gehorsam und Pflicht, welche Rousseaus zwölfjähriger Gedankenknabe nicht einmal soll verstehen können. Und sind nicht überhaupt die edleren Naturen in der Regel auch die lenksameren, wovon doch das Gegentheil stattfinden müßte, wenn Gehorchen etwas der gesunden Natur widerstreitendes wäre. Mit Recht hebt Roth hervor, welchen unmittelbaren Segen der Gehorsam dem Lernen bringe, indem er die Aufmerksamkeit schärfe und also dem Denkvermögen ebenso wohlthätig werde, wie er den Willen adelt und läutert, daher auch schwächere Gaben an dem Gehorsam als an einem Stabe sich in die Höhe ranken, und es ist eine ebenso feine als ermunternde Bemerkung, wenn er von der Beihülfe redet, welche auch ungelehrte Eltern dem Unterricht in den gelehrten Schulen dadurch leisten, daß sie mittelst der Pflege des Gehorsams aufmerksame Schüler ziehen (a. a. O. S. 140). Zwar könnte man dem entgegen auf die nicht seltene Erscheinung hinweisen, da ungebundener Knabensinn mit schnellem Kopf, leichter Auffassung, witzigen Einfällen sich verbunden zeigt, und demnach versucht sein, die Zucht dafür verantwortlich zu machen, wenn an Gehorsam gewöhnte Schüler stiller und langsamer im Denken sich darstellen. Und in der That es ist so, daß Zucht gemessener, gehaltener macht, die Aeußerungen des Geistes einschränkt und zurückdämmt, aber eben damit sorgt sie für Spannung und Vertiefung des Denkens, also für Mehrung der geistigen Kraft und reichere Frucht im späteren Leben, während der Ungebundene die Kraft vertändelt und so zu sagen sein Pulver in Lustfeuerwerk verknallen läßt. Es ist eben der Mangel an Zucht und der Ungehorsam, durch welchen das Salz dumm und aus Knabengenies fade Männer werden.

Noch unmittelbarer als auf die intellectuelle Bildung wirkt aber der Gehorsam auf die gemüthliche, überhaupt auf die Erziehung für das praktische Leben; er dient dem Zögling zur Orientirung und zur thätigen Theilnahme an den Interessen der Lebenskreise, in welchen er aufwächst. Denn hiemit folgt er, der Unerfahrene den Erfahrenen, der Unerleuchtete den Verständigen und Weiseren, als der Einzelne den Ordnungen des Gemeinwesens, dessen Glied er ist, und indem er folgt, eignet er sich, noch ehe er in die volle Einsicht hineingewachsen, den Segen davon an und hilft schon wiederum als Mitwirkender ihn fortpflanzen. Die reifende Vernunft tritt so mit der gereiften in Bündnis und Wechselwirkung, und empfängt durch die leitende Hand der Zucht Nahrung und Licht. Gebot und Verbot treten dem Zögling zunächst in Gestalt einer äußeren Nothwendigkeit entgegen, doch ist ihr Inhalt dem Wesen nach nichts anderes, als wozu er selbst in seiner sittlichen Natur angelegt ist; ihr Müßen ist sein Sollen; formelle Heteronomie, substanzielle Autonomie. Bei Roheit der Einsicht und

der Sitten sieht sich der Zögling im Gegensatz gegen den Erzieher, der Bürger gegen die Obrigkeit, Opposition wider jede Anordnung gilt für Freiheit, Widerspenstigkeit als Ehrensache. In der That aber heißt Gehorchen im Staat — Mitregieren, weil es dem Gesetz und Recht im Staat mit zur Herrschaft verhilft; denn Gesundheit und Lebenskraft eines politischen Gemeinwesens ruht ebenso in der Blüte des Gehorsams gegen Gesetz und Obrigkeit wie in der vernünftigen Energie der Herrscher. Nicht minder in der Familie, in allen Erziehungskreisen muß man den befehlenden und den dem Befehl folgenden Willen nicht als gegensätzliche ansehen; sie sind organische Aeußerungen eines an und für sich selbst einigen Willens. Hierin liegt der innerlichste Erklärungsgrund des von der Erfahrung aufgestellten Lehrsatzes, daß wer nicht folgen gelernt hat auch nicht befehlen kann und daß der Weg zu einem festen Regiment durch Gehorsam gehe; denn dieser ists, durch welchen der Einzelwille seine Wurzeln in den von den Gesetzen und deren Handhabern ausgesprochenen Gemeinwillen treibt und also in demselben seine Heimat und sofort Recht und Kraft zur Geltendmachung dieses Willens findet. Daher die unsichere Herrschaft eines aus Revolution hervorgegangenen Regiments; daher auch die Unsicherheit im Hausregiment bei Vätern, die ein zuchtloses Jugendleben hinter sich haben und bei denen Schlaffheit mit zorniger Strenge wechselt, oder oftmals Pedanterie die Stelle vernünftiger Ordnung vertreten muß. Der Wille dessen, der in einem kleinen oder großen Gemeinwesen zu befehlen hat, muß in demselben seine innerliche Heimat haben, durch Unterordnung darin eingeordnet sein, sonst fehlt es an der inneren Legitimation, am guten Gewissen und am Muth zum Regieren.

Es kann nicht schwer fallen, auf den Grund der bisherigen Ausführung nunmehr auch dem Einwurf zu begegnen, welcher der Erziehung zum Gehorsam bekanntlich schon von Rousseau gemacht worden ist und der z. B. bei Schleiermacher (Erziehungslehre S. 71) als die Frage auftritt: „wie es die Erziehung verantworten könne, daß sie eine Lebenszeit der anderen aufopfere?" Abgesehen davon, daß alles schwierigere Lernen in dem früheren Lebensalter und ehe das Gelernte seine Früchte tragen kann, unter dieselbe Kategorie des Aufopferns fallen und somit unterbleiben, d. h. daß der Knabe nichts rechtes lernen müßte, so hat der Gehorsam für jede Lebenszeit den unmittelbaren Gewinn, daß durch ihn Sünde und Böses, also Verderben, bekämpft wird und er trägt die obzwar langsam aber doch von Anfang an reifende Frucht der Einordnung in das Vernünftige und Rechte. Somit ist innere Befreiung, geistige Erleuchtung, Kräftigung des Willens und zugleich eine vorausnehmende Betheiligung an dem Leben des sittlichen Gemeinwesens immer mit dem Gehorsam verbunden. Was das folgsame Kind zu opfern hat ist in der That nichts anderes, als was auch jeder Erwachsene fort und fort um sein selbst willen und jeder Mensch auf Erden um des ewigen Lebens willen opfern muß, nämlich mit Einem Wort: sich selbst, und trifft hier das Wort Christi zu: „wer sein Leben findet, d. h. wer es nicht opfern will, der wirds verlieren, und wer sein Leben verleuret um meinetwillen, der wirds finden" (Matth. 10, 39). — Warum die Schrift sagt, „Gehorsam ist besser als Opfer," wird uns nun doppelt klar, denn gewöhnliches Opfer giebt nur einzelnes her, Gehorsam giebt sich selbst, bei jenem giebt der Mensch und empfängt nichts dafür, bei diesem findet und gewinnt er sich selbst zurück. Dies gilt nämlich von demjenigen Gehorsam, in dessen Uebung der Mensch an der Hand einer berechtigten und vernünftigen menschlichen Zucht allmählich hineinwächst in die Zucht des göttlichen Geistes und in den freien Gehorsam gegen Gottes Willen.

So hat sich denn die Pflicht der Unterordnung des Eigenwillens aus der Betrachtung der Natur des Willens, der geistigen und sittlichen Entwicklungsgesetze, der Bedingungen, unter welchen die menschliche Gesellschaft sich bildet, und in der That hat sich uns der Gehorsam, welcher oberflächlich angesehen als ein Leiden erscheinen kann, als ein Werk und Beförderungsmittel der Freiheit und als eine Wohlthat ergeben. Daß derselbe aber wirklich ein gefühltes Bedürfnis sei, das kann, wer es nicht aus seinem Wesen erkennen will, wenigstens an seinen Zerrbildern merken, wie sie im Leben sich

mannichfach gestalten und überall da sehen lassen, wo der echte Gehorsam mangelt. Der milden Zucht des Lehrers sich fügen geschieht manchem Schüler außerordentlich sauer, der unter die Tyrannei eines rohen Gassenhelden sich willig beugt; namentlich in demjenigen Alter, da der Freiheitstrieb am mächtigsten auftritt und welches die Worte Gehorsam und Pflicht am liebsten aus seinem Wörterbuch gestrichen sähe, im jugendlichen, finden wir die Karrikaturen des Gehorsams am sprechendsten ausgeprägt; man denke nur an das Studentenleben, wie da mancher das väterliche Gebot in den Wind schlägt, aber vor den Häuptern seiner Verbindung tiefen Respect, von ihnen befehligt zu werden, sich höchlich geehrt fühlt, wie die Gesetze der Universität, des Staates kritisirt und gering angesehen, aber der Trinkcomment heilig und unverbrüchlich gehalten wird. Die Einwendung, das alles werde doch immer zugleich durch Selbstironisirung gemildert, reicht nicht aus; die Thatsache bleibt, und nicht zur Uebung der Freiheit, sondern zur Vorübung fürs Tragen von Sklavenketten verschiedenster Art im späteren Leben und dann ohne alle Ironie und Witz pflegen nur bei zu vielen solche Verirrungen des Gehorsamsbedürfnisses auszuschlagen. Man wird bei der Jugend aller Stände und Berufsarten Aehnliches wahrnehmen und darf sich nicht verbergen, daß eben hier, im falschen Gehorsam, im verzerrten Ehr- und Pflichtbegriff, im vermeintlichen Freiheitsgenuß die Anfänge derjenigen Sinnesart und Handlungsweise keimen, welche man, Bornirtheit und Gemeinheit zugleich bezeichnend, das Philisterthum nennt. Mit großen Buchstaben aber und auch dem blödesten Auge leserlich stellt sich das angeborene Gehorsamsbedürfnis in der Geschichte solcher Nationen dar, welche den freien Gehorsam gegen Gesetz und rechtmäßige Obrigkeit zu leisten unwillig, das Joch des Despotismus geduldig sich auf den Nacken legen. Mundus vult—regi; und sie wird regiert, wo nicht durch Recht, da durch Gewalt, wo nicht von der Vernunft, da vom Unsinn und von der Thorheit. Welchem von diesen beiden die Erziehung entgegen zu führen habe, kann keine Wahl sein.

Uebergehend nunmehr zu dem zweiten Hauptpunct, der Pflege des Gehorsams, beginnen wir mit der Namhaftmachung dessen, was hiefür im frühesten Alter des Kindes geschehen kann. Mit Recht macht die Pädagogik darauf aufmerksam, daß schon das Kind in den Windeln einen Willen hat und demgemäß zu behandeln ist. Während aber die Erziehung im Fortschritt der ersten Kindheit allmählich immer mehr mit positiver Zucht und Willensbeugung aufzutreten hat, muß sie dem Säugling gegenüber vor allem darauf bedacht sein zu verhüten, daß nicht der sinnliche Wille beunruhigt und gereizt werde. Fernhaltung dessen, was ihm Schmerz und Aufregung bereitet, mittelst naturgemäßer Einhüllung, Reinlichkeit, namentlich aber Pünctlichkeit in der Ernährung ist nöthig, letztere zugleich schon auch als Angewöhnung an Regel und Ordnung. Es genügt nicht, streitigen Kleinen zu wehren, man muß vermeiden, was sie ohne Noth streitig macht, und wenn der Apostel den Vätern sagt: „reizet eure Kinder nicht zum Zorn" (Eph. 6, 4), so ist dies ein Wort, das auch die Mütter sich an die Wiege schreiben dürfen. Es giebt einen Zorn im Geblüt bei älteren Kindern, der die Versäumnis der Mutter, die Gleichgültigkeit der Amme und Wärterin während der ersten Wochen anklagt. — Regel und Ordnung in Essens- und Schlafenszeit ist unmittelbar für die leibliche, mittelbar für die gemüthliche Entwicklung des Kindes nothwendig, und darum rächt sich an der Mutter im späteren Leben, wenn sie entweder aus nachgiebiger Schwäche gegen ihr Kind oder aus Vergnügungssucht und um ihre Gesellschaften nicht zu versäumen, die Zeiten der Ernährung verrückt, das Kleine zu früh ins Bett zwingt oder zu lange in der Aufregung unter den Erwachsenen behält. — Die schwierigsten Zeiten sind die der Kinderkrankheiten, des Zahnens u. dgl. Nothwendige Rücksicht auf das körperliche Befinden, Mitleid, wobei das Herz einem brechen will, Theilnahme der Anverwandten und Freunde, die alle helfen, lindern, erheitern wollen — unter ihrem Einfluß lernt das Kind sich bald als Mittelpunct und als Herrn über seine Umgebung fühlen, und es pflegt darauf Meisterlosigkeit und ein herrisches Wesen nur zu gerne als die übelste Nachkrankheit sich einzustellen, die ihre eigene, aber eine

unumgänglich nöthige Cur erfordert. Damit diese Nachcur nicht allzu schwierig werde, sind kranke Kinder möglichst in der Stille und Ruhe zu erhalten, man hat Aufregung durch Freude oder durch eine größere Zahl von Gespielen während der Reconvalescenz zu vermeiden, es muß aber auch während der Hitze der Krankheit so gewiß als unter allen Umständen das dem Körper, so auch das dem Gemüth positiv Schädliche ferne gehalten werden, wenn gleich die Durchführung den Eltern oft noch viel schwerer wird als dem Kinde. So lange ein Mensch bei Sinnen ist, so lange hat er Anspruch unter vernünftigen Regeln zu stehen und diese dürfen auch während des kranken Zustandes nicht beseitigt werden, obwohl sie mit aller Schonung sich geltend zu machen haben. Sonst opfert man das Gemüthsleben dem sinnlichen und die spätere Lebenszeit der früheren auf. — Nicht leicht werden die Kinder während der frühesten Periode durch absichtliche Mishandlung gereizt, viel häufiger geschieht es, daß eine unverständige Zärtlichkeit ihren Launen nachgiebt, sie mit leckerer Nahrung überfüllt, mit Spielzeug überschüttet, um sie immerdar freundlich zu sehen, alles und mehr thut, als sie verlangen, und sie auf diese Art anspruchsvoll, ungenügsam macht. Namentlich in Häusern, da viel Besuche einsprechen und in angeseheneren und reicheren Familien vermehrt sich für das Kleine die Gefahr, der Hausgötze zu werden, dem man schon um seiner Priester, der Eltern, willen huldigt. Das alles rächt sich bald und die Erziehung bekommt ihre liebe Noth, hernach die Hindernisse des Gehorsams aus dem Weg zu räumen, welche sie selbst geschaffen hatte. Darum gilt auch hier der Spruch: reizet euere Kinder nicht zum Zorn, enthaltet euch, sie an Erwartungen und Ansprüche zu gewöhnen, deren Abgewöhnung ihnen hernach ganz natürlich als ein Eingriff in erworbenes Recht erscheint und ihren Zorn hervorruft; nihil enim magis facit iracundos, quam educatio mollis et blanda. (Seneca de ira II, 21. 22). — Als ein Gast im Haus wird das Kind während seiner ersten Lebenszeit angesehen und geehrt, aber einmal muß die Zeit kommen, da ihm das Gasthütlein abgezogen wird; das geht um so schwerer, einen je eigensinnigeren Kopf ihr ihm darunter habet wachsen machen.

Ordnung und Zucht muß das Kleine fühlen, ehe es derselben bewußt wird, damit es mit einer guten Angewöhnung und mit zurückgedämmtem Herrschertrieb des sinnlichen Egoismus in die Zeit des erwachenden Bewußtseins übergehe. Noch ehe es Ich sagen konnte, hat sie begonnen; mit dem Eintritt in diese Entwicklungsstufe tritt es in die immer deutlichere Unterscheidung von seinen Erziehern und also in die Möglichkeit des deutlichen Gegensatzes, dessen Verwirklichung nicht auf sich warten läßt. Was bringt es mit in diese neue Periode aus der früheren? — Bei richtiger Erziehung ein mit Anhänglichkeit verbundenes Abhängigkeitsgefühl, also zwei Momente, welche den Gehorsam erleichtern, indem das eine das Bewußtsein seiner Nothwendigkeit, das andere die Geneigtheit dazu bedingt; aber es bringt auch sein eigenes erwachendes Selbst mit und ein wogendes Meer von Trieben der sinnlichen Natur. An jene knüpft die Erziehung an, um diese zu lenken, in Ordnung zu bringen. Liebe und Furcht sind die ersten Bundesgenossen der Zucht im Innern des Kindes. Die Furcht entspringt zunächst aus dem Gefühl der sinnlichen Uebermacht des Erziehers, sie ist die Empfindung der Schwäche gegenüber dem Starken; auch die Liebe hat ihre natürliche erste Quelle in der Sinnlichkeit — Wohlthaten der Eltern, Bedürfnis des Kindes sich anzuschmiegen. Also ist der Gehorsam zu pflegen, indem der Erzieher seine Macht ausübt, was durch ernsten Blick, entschiedenes Wort, eventuell mittelst physischen Zwangs, der das Böse hemmt, wenn er auch das Gute nicht schaffen kann, und mittelst Strafen geschieht; letztere jedoch haben nicht nothwendig noch in erster Linie den körperlichen Schmerz zu verwenden, sondern je nach der Art oder Wiederholung des Ungehorsams von Entziehung der Wohlthaten und Schmälerung der Liebeserweise aufzusteigen, wie denn z. B. auf das feiner geartete Kind, das streitig sein will, die Entfernung vom Schoß der Mutter, die Verweigerung der Vaterhand, des Kusses vor Schlafengehen &c. als empfindliche Strafe wirkt. (Vgl. die Art. Belohnung, Strafe). Während also durch

Erweisungen der Liebe die Neigung des Kindes gewonnen wird, dient eben diese Neigung dazu, es für die Zucht empfänglicher zu machen. — Aber das Kind soll nie als Instrument, dessen Empfindungssaiten man Töne zur Unterhaltung entlockt, misbraucht werden, so wenig als darauf in der Leidenschaft der Liebe oder des Zorns hinein zu hämmern ist; denn im letzteren Fall springen die Saiten und es verstummt, im ersteren begiebt man sich in Gefahr, daß die Töne da versagen oder falsch klingen, wo man sie im Ernst hören will. Das Hineinhausen auf die natürlichen Empfindungen der Kleinen bringt üble Früchte, denn wo die seelischen Beziehungen abgestumpft sind, findet intellectuelle und moralische Einwirkung schwierigen Boden. Wer freilich den Gehorsam sei es als reine Frucht des Denkens und moralischen Wollens, sei es als Product des absoluten Zwangs betrachtet, wird jene Rücksichten für sehr untergeordnet halten; aber der wirkliche Mensch, und mit diesem hat es die Erziehung zu thun, denkt und will im Zusammenhang mit dem, das in seiner Neigung und Empfindung lebt, und es ist außerordentlich wichtig für die spätere Einwirkung auf den Zögling, daß der Erzieher von den frühesten Jahren an derjenigen Empfindungen und Neigungen, durch welche die fortschreitende Zucht Eingang findet, sich versichert und sie gleichsam zu seinen Bundesgenossen heranbildet. Wen sein Knabe einmal aufgehört hätte zu fürchten und zu lieben, der müßte viel Worte und Schläge vergebens verschwenden. Beides muß zusammenwirken — Fürchten und Lieben. Eines für sich allein reicht nicht. Furcht ohne Liebe verbittert und macht scheu (Col. 3, 21.), versteckt, zum Schein gehorsam; unter einer Schreckensherrschaft zittert das Kind daheim als klein, draußen und später bricht der eigene Wille desto wilder hervor.

> Malo coactus qui suum officium facit,
> Dum id rescitum iri credit, tantisper cavet,
> Si sperat fore clam, rursum ad ingenium redit.
>
> Terent. Adolph. Act. I, 1, 21.

Tyrannische Zucht macht aus den Zöglingen Höflinge, die sich in Gegenwart des Despoten bücken, im Vorzimmer wider ihn die Zunge recken; ein solcher Erzieher dünkt sich fest in der Herrschaft zu stehen, aber seine Gewalt reicht nicht weiter als sein Stock. (Vgl. hiezu und zu dem Folgenden die Bemerkungen über servile und liberale Erziehung in Waiz Allg. Päd. S. 149 ff.). Dagegen wo Liebe ohne Beisein der Furcht wirkt, fehlt das den Willen beugende Element, die Zuneigung wird überwuchert von Ungestüm und Trotz, es entgeht der Respect, der Zögling, der erst in reifern Jahren des Erziehers Freund werden soll, fühlt sich jetzt schon als dessen Kameraden und also zu beidem gestimmt und befugt, ihm zu lieb oder zu leid zu sein, Freundschaft zu halten und aufzukündigen. Wo es dahin gekommen, wagt man in der That oft nicht mehr zu befehlen, um nicht neuen Anlaß zu Widerspenstigkeiten zu geben. Ja es ist nichts allzu seltenes, Eltern zu sehen, die ihren Kindern gehorchen; noch häufiger käme dieser Widerspruch vor, wenn nicht doch oft der Zorn diejenige Rolle in der Zucht von selbst übernähme, welche dem Ernst gebührt, und wenn die verzogenen Kinder nicht wenigstens an plötzlich über sie hereinbrechenden Ungewittern empfinden lernen müßten, daß nicht *sie* die Herren seien. So hilft sich zuweilen die verletzte Ordnung der Natur, aber wie es gewiß ist, daß das sittliche Wachsthum der Kinder weit nicht allein von bewußten Einwirkungen der Erzieher ausgeht, sondern vieles ist Wirkung und Gegenwirkung unbewußt waltender somatischer und physischer Elemente, so soll doch da, wo es sich von der Anwendung positiver Zucht handelt, nimmermehr rohe Naturkraft wider rohe Naturkraft ins Feld ziehen, sondern die letztere unter die von der Vernunft regierte Gewalt des Erziehers sich beugen müßen. Wir definirten den Gehorsam als die Unterordnung des Willens unter einen berechtigten andern Willen. Berechtigt ist derselbe aber nicht bloß durch sein Recht sich geltend zu machen, es kommt auch darauf an, daß er sein Recht *in rechter Weise*, d. h. nicht leidenschaftlich sondern vernünftig

geltend macht. Zorn thut ja nicht, was vor Gott recht ist. Schlaffe, energielose Zucht ist leerer Willensraum, in welchen nach statischen Gesetzen Willensluft von außen eindringt, — wer weiß es nicht, wie unbewußt oft so der Zöglingswille in dem Erzieherwillen Raum erobert und ausfüllt, wie schnell namentlich eine Schülerclasse an einem neuen Lehrer die schwachen Seiten spürt und durch sie wie durch offene Thore ihren Einzug hält, um seinen Willen in Besitz zu nehmen. Da pflegen dann endlich Revolutionen einzutreten, Gegenstürme brechen los, worinnen wiederum das richtige Verhältnis sich herzustellen trachtet; allein das gelingt schwer, viel eher geschieht dabei zu viel, um bald hernach erneuter Schlaffheit Platz zu machen. Aprilwetter und Aequinoctialstürme aber sollen nicht in Haus und Schule herrschen, sondern heller Sonnenschein bei frischem Ostwind. Der Wille des Erziehers muß eine Burg sein, unzugänglich der List wie dem Trotz und nur Einlaß gewährend, wo Gehorsam an die Pforten klopft; der Wille des Zöglings sei der offene Flecken am Fuß der Burg, wie unter ihrer Hut so unter ihrer Botmäßigkeit.

Daß der zum Gehorsamfordern berechtigte Wille in der rechten Weise, als eine leidenschaftslos wirkende Macht, gestützt auf Abhängigkeit und Anhänglichkeit sich geltend machen kann, dazu gehört nun aber vor allem, daß er keinen Gehorsam fordere, als zu dessen Leistung er auch materiell berechtigt ist. Als ein Berechtigter in rechter Weise das Rechte verlangen, das ist die Stellung des Erziehers, in ihr liegen so die Wurzeln wie die Schranken seines Gebietens und Verbietens: Ungerechtes fordern empört und macht auch gegen gerechte Forderung widerspenstig; unnöthiges pedantisches Wesen wirkt Abneigung, die sofort auch dem Richtigen und Wichtigen sich entgegensetzt, und wer was klein ist für groß angesehen haben will, der stumpft das sittliche Urtheil ab wie den Respect, und er reizt selbst dazu, daß nun das Große für klein gehalten wird. Stößt ein ungerechtfertigter Befehl auf energischen Gegenwillen, so giebts Trotz, Misachtung, es tritt der offene Kriegsstand zwischen Zögling und Erzieher ein; der schwächere Wille giebt zwar nach, aber der Widerstand flüchtet sich in das Gemüth und wirkt da Mismuth, Kälte, heimliche Feindschaft. Hat überhaupt der Erzieher oft genug dagegen zu kämpfen, daß nicht andere durch falsches Mitleid ihm sein Amt am Zögling erschweren und daß nicht diesem von den Hausgenossen, wie man sagt, der Kopf gehalten werde, so muß er desto mehr sich hüten, solche Befehle zu ertheilen, durch welche er selbst ein begründetes Mitleid wider sich in die Schranken ruft, und wodurch diejenigen, die seine Erziehungsgehülfen sein sollen, zu Bundesgenossen des Zöglings im offenen oder heimlichen Krieg wider ihn werden. Daher auch um der Eintracht willen, die im Haus zwischen Vater und Mutter und überhaupt unter den Erwachsenen hinsichtlich der Lenkung der Kinder herrschen muß, so wie um der Eintracht zwischen Haus und Schule willen, ohne welche Harmonie ja ein Gebot das andere aufhebt, der kindliche Wille anstatt nach Einem Ziel gelenkt zu werden zum Spiel widerstrebender Einflüsse und Gehorsam zur Unmöglichkeit wird, muß dort der Vater, hier der Lehrer das Regiment so führen, daß jedes mit Recht auf Uebereinstimmung des andern zählen darf. Hütet euch, den sich entwickelnden Willen unter das Gesetz des Parallelogramms der Kräfte zu bringen, er wird sich von euch beiden wegbewegen.

Je älter der Zögling wird, je mehr er zum eigenen Urtheilen erwacht, um so weniger erträgt er das Joch eines ungerechten Regiments, um so stärker wirkt aber auch Gerechtigkeit und Vernunft im Gebieten und Verbieten auf sein Gemüth und nicht bloß wird ihm dadurch der Gehorsam im einzelnen erleichtert, sondern er tritt zugleich in ein inneres Verhältnis zum Erzieher ein, das die Willigkeit zu gehorchen im ganzen erhöht. Denn Furcht und Liebe sind zwar die Triebfedern des früheren Kindesalters, im späteren muß Glaube und Vertrauen hinzutreten, eine von der sittlichen Natur des Kindes getragene Achtung vor denen, die seinen Gehorsam fordern. Achtung und Vertrauen aber resultiren aus dem Verhalten des Erziehers selbst, und obwohl auf Gehorsam im einzelnen Fall zu dringen ist, es mag der Zögling ein Gebot

für richtig halten oder nicht, und mit so gutem Fug die Pädagogik davor warnt, die Befehle nicht durch ausführliche Gründe verstärken und so gleichsam den Gehorsam bei dem Verstand des Kindes entlehnen zu wollen, was jenen auf den Proceßweg brächte,*) so gewiß ist auf der anderen Seite ein dauerhafter Gehorsam doch nur da zu erwarten, wo das Rechte befohlen wird und der Erzieher an dem Gewissen und der Ueberzeugung des Zöglings Bundesgenossen gewinnt, deren Zuverlässigkeit und Kraft mit den Jahren wächst. Das Einzelgebot muß befolgt werden unabhängig von der Einsicht des Verpflichteten, der Gehorsam im ganzen als Zustand und Fertigkeit ist nur möglich im Bund mit dieser Einsicht; daher kommt es zwar nicht auf die Rechtfertigung durch Beweis im einzelnen, aber es kommt darauf an, daß sich der Wille des Erziehers überhaupt als ein gerechter und vernünftiger erweise. Gehorsam als eine durch Angewöhnung zu erlangende Fertigkeit setzt ein in sich begründetes System von Forderungen an ihn voraus. Weil jedoch was recht auch heilsam ist, so erweist sich der Gehorsam gegen ein solches Befehlen immer zugleich auch als eine Quelle von Wohlfahrt, die Lenkung des Willens auf das Gute, seine Ablenkung vom Bösen als eine Wohlthat, und also wächst mit der Achtung vor dem Erzieher die dankbare Liebe zu ihm, es vergeistigen sich die ursprünglich sinnlichen Motive des Gehorsams und werden mehr und mehr zu sittlichen. (Vgl. über diesen Proceß, Mende: der Gehorsam in der Erziehung S. 15 f. und über das Angeben von Gründen des Befehles S. 10 f. Curtman, die Schule und das Leben, 2. Aufl. S. 153 und den Art. Befehlen und Verbieten).

Was ist also die Grundbedingung einer ersprieslichen Gehorsamspflege anders, als daß der zum Befehlen Berechtigte selbst ein rechter Mensch sei, der eben darum das Rechte in rechter Weise befehlen kann, weil er es als sein eigenes Gesetz achtet und befolgt. Nicht willkürliche Schranken sind es ja, welche die Zucht dem Eigenwillen setzt, sondern sie ist darauf gerichtet, „die in den sittlichen Gemeinschaften eingeführte allgemeine Ordnung das Kind achten zu lehren" (Waiz, a. a. O. S. 155). Als ein unter dieser Ordnung stehender bewähre sich der Erzieher, so wird dem Zögling, je weiter er in seiner Entwicklung schreitet, immer deutlicher vor Augen und ins Bewußtsein treten können, daß jener ihn nach keinen andern Gesetzen lenkt als unter denen er selbst steht. Longum iter per praecepta, breve per exempla — das gilt auch den Meistern der Zucht. Aus der Vorbildlichkeit des eigenen Lebens nehmen gegenüber den Heranreifenden die Anforderungen des Erziehers ihre stärkste Einwirkungsfähigkeit und das Gebot, du sollst ehren, erfüllt sich desto leichter und lieber gegenüber von solchen, die selbst ehrenwerth sind (vgl. d. Art. Auctorität). Indessen nicht das Beispiel allein macht es, die Sache hat einen tieferen Grund. Auch der Erzieherwille erlangt seine Stärke durch Beugung, eine Beugung, welche in der That zur Emporrichtung führt. (Vgl. Bormann, Schulkunde I, S. 183, überhaupt den ganzen wichtigen Abschnitt: Wie erzieht die Volksschule zum Gehorsam? S. 178 ff.). Und weil es gewiß ist, daß zuletzt und auf die Dauer in dem Widerspiel von Befehlen und Gehorchen nicht die abstracte Legitimität, sondern die erworbene Auctorität, nicht die physische, sondern die sittliche Energie den Sieg davon trägt, so mußt du selbst gehorsam — nicht nur einst gewesen, sondern immer noch — sein, wenn du Gehorsam von anderen verlangst und durchsetzen willst.

Wie wichtig ist daher, des Beispiels wegen, daß der Vater vor seinen Kindern niemals unehrerbietig von seinen eigenen Vorgesetzten rede, wie weise war jene spartanische Regel, welche den Männern verbot, vor Jüngeren die Gesetze des Staats zu kritisiren, und wie falsch ist der Weg, den Lehrer einschlagen, die vor der unreifen Jugend Ansehen suchen durch Herabsetzung der Auctoritäten im Staate. Ein ungebän-

*) Legem brevem esse oportet, quo facilius ab imperitis teneatur: velut emissa divinitus vox sit: jubeat non disputet: Nihil videtur mihi frigidius, nihil ineptius, quam lex cum prologo. — Mone, dic quid me velis fecisse: non disco, sed pareo. Seneca, epist. 94.

digter Alter hat nicht den Anspruch Jüngere zu bändigen, und hat nicht die Kraft dazu, denn an Ordnung zu binden vermag nur der geordnete Willen. So lange ich hinter meiner eigenen Pflicht zurückbleibe, mangelt meinem Willen und Befehl die Energie, welche andere zu der ihrigen anhält; nur so viel als ich selbst in mir an Trieben des sinnlichen Egoismus bezwungen habe, so viel bin ich vermögend in anderen zu bezwingen; auf den Gehorsam, den ich selber leiste, fußt meine Macht, den Gehorsam, welchen man mir schuldet, herbeizuführen. Dem Erzieher, der Augen hat zu sehen, dienen daher die Erfahrungen von widerspenstigem Wesen und schwer zu besiegender Unbotmäßigkeit immer zugleich als Anlässe zu neuem Eingehen in sich, zu Buße und Selbstzucht, in jedem neuen Zögling wachsen ihm Gelegenheiten zu, sich wiederum selbst gegenständlich zu werden; wem es ernst ist, der wird erziehend immer miterzogen.

Dieser Wille, sich selbst fort und fort erziehen zu lassen und in der Leistung des Gehorsams vorbildlich zu werden, ist da vorhanden, wo der Erzieher sich unter die Zucht des göttlichen Willens stellt. In der Beugung des eigenen Willens wächst dessen Macht über den des Zöglings, Ehrfurcht erzeigend gegen Gott wird er selbst ehrwürdig, seine Gebote gewinnen einen heiligen Rückhalt und eine im Gewissen verbindende Macht. Je gereinigter das Wort, desto tiefer dringt es in die Seele, und dann hat die Gehorsamspflege ihr letztes Ziel erreicht, wenn sie auf der einen Seite im Zögling den Sinn gegen den Erzieher weckte, welchen Luther in seiner Auslegung des vierten Gebots zeichnet, da er sagt: „Es ist ein viel höher Ding — ehren denn lieben, als das nicht allein die Liebe begreift, sondern auch die Zucht, Demuth und Scheu, als gegen einer Majestät allda verborgen," auf der anderen Seite aber durch Anwendung der jeder Lebensstufe angemessenen Motive von Furcht, Liebe, Dank, Einsicht, Vertrauen, Ehrfurcht allmählich in Sinnen und Gemüth des Zöglings eine Thüre um die andere geöffnet wurde, daß das gute Wort immer tiefer hinein gehört, daß mit wachsender persönlicher Zustimmung gehorcht wird. Dann geschieht der Gehorsam nicht mit Dienst vor Augen um den Menschen zu gefallen, sondern als dem Herrn. Das ganze Geheimnis der Gehorsamspflege liegt also in jenem mehrfach citirten Spruch Pauli: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn."

Es erscheint zum Schlusse nun noch nöthig, die bisher besprochenen Grundsätze auf einige wenige Detailpuncte in der Pflege des Gehorsams kurz anzuwenden, wobei wir vorausschicken, daß man bei Aufstellung pädagogischer Regeln vermeiden muß, sich gedachte Zöglinge und Erzieher anstatt der wirklichen und leibhaftigen vorzuhalten und also gleichsam Uebungen am Phantom vorzunehmen oder zu beschreiben — eine Verirrung, welche der Pädagogik, nämlich der geschriebenen, von Rousseau angethan sich seither fortpflanzte als eine Krankheit, in die wir oft ohne es zu merken verfallen, während es sodann bei wirklicher Vollziehung von Regeln manchmal nur allzu leibhaftig zugeht.

Man fragt z. B.: darf Gehorsam erzwungen werden? und wirft ein, durch Zwang leide die Freiheit und also das Sittliche im Gehorsam noth, oder im Gegentheil, ein Gehorsam, aus Gründen und mit Ueberzeugung geleistet, verdiene diesen Namen nicht mehr. (Vgl. zu beiden: Mende, S. 9 f. u. S. 21 und Waiz, S. 153). Hierauf ist zu antworten: erstlich, Gehorsam in vollem Sinn und als Gemüthsfertigkeit kann gar nicht erzwungen werden, sondern er entsteht unter dem Zusammenwirken aller objectiven und subjectiven Momente der Erziehung, worunter allerdings auch der Zwang seine Stelle hat; ebensowenig kann der Gehorsam bei dem einzelnen Thun und Lassen erzwungen werden, sofern man darunter diejenige Willensbeugung versteht, welche in Einwilligung übergegangen ist; aber daß der Zögling einen einzelnen Befehl vollziehe, einzeln Verbotenes unterlasse, dazu kann und muß er gezwungen, es muß der Wille, der sich hier nicht beugen will, gebrochen werden, und man darf davon keineswegs Zerstörung der Willenskraft befürchten, weil — die Vernünftigkeit des Verlangten vor-

ausgesetzt — hiedurch nicht der wahre Wille, sondern nur der Eigensinn, d. h. der Feind dieses Willens nothleidet. — Fürs andere was das Gehorchen aus Gründen ꝛc. betrifft, so kommt es natürlich zuerst auf das Alter des Zöglings an, ob es schon Gründe versteht; daß man den Befehl nicht durch Disputiren stütze, hat oben schon Seneca verboten, ihn mit vielen Worten unter Wasser setzen nimmt ihm die Schneide, aber der Einsicht des Heranreifenden nachhelfen ist väterlich,*) absolutes Walten tyrannisch, außer wo absoluter Widerstand zu brechen wäre, am sichersten wirkt jedoch die Ueberzeugung, welche aus dem ganzen System der Forderungen auf die Gerechtigkeit und Weisheit der vorliegenden einzelnen schließen darf. Je abgeneigter sich der Wille gebärdet, desto weniger verdient er Belehrung, die dann besser nachfolgt, um entweder das Gefühl, es sei mit Recht eingegriffen worden, zur Einsicht zu erheben, oder die durch Schaden gewonnene Klugheit zu verstärken. In solchen Fällen wirken Gründe, nachträglich angegeben, dem künftigen Gehorsam vor. Wäre es die Aufgabe des Erziehers, seinen Zögling zur blinden Maschine zu machen, so müßte er alle Ueberzeugung vor und hernach ferne halten, aber da beide mit einander unter Einem höheren Willen stehen, und da der Zögling durch Unterordnung unter den Willen des Erziehers zur Einordnung in die Gesetze des beide umfassenden sittlichen Gemeinwesens und zur Freiheit heranwächst, so muß die Lenkung seines Willens mehr und mehr seine eigene Einsicht mit in Anspruch nehmen, sein Gehorchen darf und soll zugleich ein Horchen auf die Stimme werden, die ihren Ausgang über dem Erzieher und in ihm nur ihren Durchgang hat. Hieraus folgt auch, daß wahre Aufklärung der Einsichten niemals der Pietät hinderlich werden kann (s. Mende, S. 8). Wer freilich nur da gehorchen will, wo er überzeugt ist, der ist ungehorsam, er macht aber in der That seine eigene Ueberzeugung nicht zum Grund des Gehorsams, sondern zum Vorwand des Ungehorsams.

Man fragt ferner, wie es anzugreifen, daß nicht durch die Strenge der Zucht die individuelle Entwicklung gehindert und das Gemüth verbogen werde. In unserer Zeit eine beinahe überflüssige Frage; wir laboriren eher an Fülle des Individualismus (vgl. Wiese, S. 46). — Zunächst sorgt die Vorsehung selbst, indem sie in das Herz der Eltern Liebe und Hoffnung und in das Kindesgemüth ein Unnahbares legt; aber die Erziehung hat sich allerdings zu hüten, nicht mit allzuvielem Befehlen bis ins kleinste hinein die freie Bewegung zu hemmen, noch nach Schablonen, die sich für Ideale ausgeben, Inwendiges übermalen zu wollen. Es wächst in jedem Menschen ein neuer Mensch; namentlich Begabtere und zu Größerem Angelegte gähren gerne in der Jugend. Da gilt Speners Rath: „dem Muthwillen feuriger Köpfe soll man steuern, aber also, daß das Feuer nicht ausgelöscht, sondern in Ordnung gebracht werde.“ Man darf nie vergessen, daß Gehorsam wesentlich Freiheitsentwicklung ist. Auch das Kind ohne Sünde that etwas über den Willen der Eltern hinaus — da es sein mußte in dem das seines Vaters. Nur darauf ist zu sehen, daß nicht die Willensentwicklung anstatt hinauf, nach den Seiten und in die Niedere gehe. — Durch Freilassen dessen, was frei sein darf und soll, wird auch der Scheinheiligkeit im Gehorsam entgegengewirkt, dieser Vorübung auf schlechten Dienst im öffentlichen Leben und auf pharisäischen Gottesdienst, da man anstatt sich selbst nur Worte und Aeußerliches opfert.

Endlich noch die Frage: ob in Haus und Schule auf Ungehorsam gewisse zum voraus festgesetzte Strafen anzuwenden seien. (Vgl. Bormann, S. 184 ff. und Waiz, von der Strafe §. 13). Die richtige Antwort wird dahin lauten müssen, daß ein großer Unterschied zwischen einem Criminalcodex sei und zwischen Schul- und Haus-

*) Hoc patrium est, potius consuefacere filium
Sua sponte recte facere, quam alieno metu.
Hoc pater ac dominus interest. Hoc qui nequit,
Fateatur nescire imperare liberis.

Terent. l. c.

regeln sowohl im Bedrohen als im Vollziehen. Doch sogar bei Uebertretungen der Detailverbote (z. B. Schwatzen, Hefte verunreinigen) erst die Individualität erwägen, das wäre Verschwendung des Urtheils und der Zeit; sonst muß allerdings bei wesentlichen Verfehlungen darauf gesehen werden, daß nicht Ungleichheit entstehe und also Ungerechtigkeit gefühlt werde, indem sich Ungleiche gleich behandelt finden. Die Erziehungsgesetze haben sich zu verwirklichen, indem sie an den Menschen durch einen Menschen, also menschlich gelangen. **A. Hauber.**

Gehör, s. Sinnenübungen.

Geist, s. Seele.

Geistliche als Schulinspectoren, s. Schulregiment.

Der **Geistliche als Seelsorger in Bezug auf die Erziehung.** Es soll hier nicht von dem geredet werden, was der Geistliche als Localschulbehörde zu thun hat, sondern von dem, was ihm, wenn ihn auch die staatliche Fürsorge für die Schule nicht als Werkzeug gebrauchte, doch in seiner Eigenschaft als Hirte der Gemeinde obläge, in Folge des Auftrages: „Weide meine Schafe" und „weide meine Lämmer!" Nach dieser Seite hin eröffnet sich ihm in dem Vorbild des Herrn und seiner Jünger, von Johannes an, der dem verlornen Sohn in die Wildniß nacheilt, bis zu A. H. Franke, Zinzendorf und weiter herab, eine Innigkeit, Unermüdlichkeit und Mannigfaltigkeit des Thuns, das zu erschöpfen ein Menschenleben zu kurz ist. Der Geistliche, dem die höchste Aufgabe gestellt ist, die es giebt: Menschen zum Himmelreich zu erziehen, hat in Bezug auf Unterricht und Erziehung den Beruf, in der Gemeinde der Vertreter solcher Grundsätze und Einrichtungen zu sein, welche zur Erreichung jener höchsten Aufgabe förderlich erscheinen, und da er der Einzige in der Gemeinde ist, der das unbestreitbare Recht hat, jeglichem Gewissen Vorhalt zu thun, so soll er die diesem Recht entsprechende Pflicht auch in den Angelegenheiten der Erziehung erfüllen. Hat Luther wahr gesprochen, wenn er behauptet, daß Eltern an ihren Kindern leicht die Hölle verdienen, so ist der Geistliche vor allen berufen, vor dieser Hölle die Eltern zu warnen und ihnen zu zeigen, wie sie sich an ihren Kindern den Himmel verdienen können. Es läßt sich aber nicht leugnen, daß trotz unsrer Fortschritte in der Erziehung, namentlich in der pädagogischen Theorie, doch die große Menge auf diesem Gebiete in Blindheit tappt; denn wo das eigne Herz nicht fest ist, da giebts ein unseliges Schwanken in der Erziehung, wo das Familienleben nicht ein festgeschlossenes und heilig durchwärmtes ist, da ist das Reich, in welchem die Jugend herangezogen werden soll, in sich selbst uneins, und wo das höchste Ziel nicht sicher vor der Seele steht, da wirken auf die Erziehung der Wechsel und die Hinfälligkeit der Ziele verderblich ein. So steht es aber um die Mehrheit unserer Zeitgenossen. Diejenigen nun, welche vor allem den Beruf haben, für das gesammte Leben Weckstimmen zu sein, sollten auch auf dem Gebiete der Erziehung dazu die Befähigung und die Freudigkeit haben, und zwar nicht allein in Landgemeinden. Wie noth thäte den vornehmen Leuten oft ein seelsorgerlicher Zuspruch, daß sie von der elenden Eitelkeit abstehen, die Kinder so früh als möglich in die gesellschaftlichen Genüsse der Großen einzuführen, welchen Hirteneifer verdienten die abscheulichen Kinderbälle und so manches andere, was zu der Blasirtheit der kaum bärtigen Jugend den Grund legt! Welche Thorheiten werden in den Regionen der Halbbildung begangen! Bis in die Flecken und Dörfer kommen Tanzmeister und Sprachmeister und verrücken die Köpfe mit den Phantomen von Fertigkeiten und Kenntnissen, in welchen es doch die Jugend hier gewiß zu nichts bringen wird. Und wenn auch der französische Tanz und die französische Grammatik die Töchter der Bürger und Bauern verschont, so wirkt die französische Mode da am allergefährlichsten, wo sie als ein bloßer Sonntagsstaat unvermittelt neben der deutschen Arbeit und dem schlichten Kleide der Woche steht. Gegen solche Standessünden sollte der Geistliche im Interesse der Erziehung Zeugnis ablegen. Und zu solchem Zeugnis wird er da am meisten Anlaß haben, wo es am liebsten angenommen wird, in den Landgemeinden. Nur selten finden

sich auch hier, selbst in den entschieden christlichen Häusern, Familien, in welchen eine tüchtige Kinderzucht geübt wird. Und wo wir sie finden, sei es in nur rechtschaffenen oder in frommen Haushaltungen, da tritt sie oft in einer so strengen, das Recht der Individualität und die Berechtigung gewisser, unter dem Scheine des Weltlichen und Leichtfertigen stehender Seiten des menschlichen Lebens unterdrückender Weise hervor, daß der mildernde Zuspruch des Seelsorgers wünschenswerth erscheint. Ganz gewöhnlich aber sind die Haushaltungen, in welchen eine gesunde Kindererziehung mangelt. Sind die Kinder klein, so ist das augenblickliche Zufriedenstellen derselben oberstes Princip, und da die Wünsche der Kleinen einen höchst augenblicklichen Charakter haben, so liegt es in ihrer Gewalt, die ganze Familie mit bloßem Schreien zu tyrannisiren, bis etwa einmal der natürliche Mensch in unverständiger Härte auf das Opfer schlechter Zucht losfährt. Wachsen die Kinder heran, so offenbart sich in der Kinderzucht der Charakter des Lebens der Eltern, das zwischen Arbeit und Vergnügen getheilt ist. Wie der ehrbare Bauer kein höheres Lob spendet als das des Fleißes, so will er auch fleißige Kinder: thun sie den Eltern die Arbeit zur rechten Zeit, so mögen sie außer der Zeit thun, was sie wollen. Während darum in wohlstehenden Haushaltungen oft den Kleinen schon eine Arbeitslast auferlegt wird, daß gerade an die Reichsten die seelsorgerliche Mahnung ergehen muß, sich doch lieber noch einen Taglöhner zu nehmen, als daß sie die eigenen, in der Entwicklung begriffenen Kinder so schwere Lasten tragen und so anhaltend arbeiten lassen, herrscht bei den Kindern der heruntergekommenen Familien frühe Bummelei und Bettelei. In Einem aber gleichen sich alle, daß sie den Kindern nicht leicht ein Vergnügen versagen können. Wie oft hört man, wenn man sein Erstaunen ausdrückt, daß die Eltern nicht wissen, wo ihre Kinder sind, nicht Kraft haben, sie von der bösen Gesellschaft zurückzuhalten, die Rede verwerflicher Resignation: „was kann man machen?" oder: „ich kann sie nicht anbinden," und wie manchmal bemerkt man hinter diesen Reden die Freude der Eltern selbst an den Ausschweifungen der Kinder, die ja zugleich die „Gelegenheiten" bieten zur Heirath! Rechnet man dazu den Stumpfsinn, mit welchem sich die Eltern über manche göttliche Gebote hinaussetzen, wie sich z. B. in vielen Gegenden auch die Alten nicht das geringste Gewissen daraus machen, die Obstbäume zu schütteln, auf wessen Grundstück sie auch stehen mögen, ferner den bis ins Unglaubliche gehenden Mangel an jener Ehrerbietung gegen die Jugend, welcher sich die Erwachsenen in den Gesprächen vor ihren Ohren befleißigen sollen, denkt man gar an die verderblichen Einflüsse, welche von den manchmal aller Scham widerstreitenden Wohnungsverhältnissen der armen Leute auf die Kinder ausgehen müßen, so sieht man, zu wie mannigfaltigen Ermahnungen der Geistliche in der Predigt, bei Hausbesuchen und unter vier Augen im Pfarrhaus Veranlassung hat, und wie nöthig es erscheint, auch für strenge Handhabung der Polizei im Dorf, Feld und Wald sein Wort geltend zu machen.

Aber der Hirte, dem die Lämmer befohlen sind, braucht auf die selten genug ergehende Aufforderung der Eltern, die Kinder erziehen zu helfen, nicht zu warten. Er hat Recht und Pflicht, sich unmittelbar an die Kinder selbst zu wenden. Wie die Erziehung überhaupt mit der Auferziehung beginnt wegen der innigen Beziehungen zwischen der leiblichen und geistigen Natur und wegen des großen Einflusses, welchen die in der Zeit des schlummernden Bewußtseins empfangenen Eindrücke auf das bewußte Leben üben, so muß auch der Seelsorger für die Neugebornen schon ein wachendes Auge haben, namentlich da, wo der Verdacht schlechter Auferziehung nahe liegt. Es ist ein Greuel, mit welch raffinirter Kunst oft die unehelich Gebornen vernachläßigt werden. Der Seelsorger soll sich darüber vergewissern, ob nicht hier ein Säugling mit unverdaulicher Speise und absichtlicher Unreinlichkeit hingemordet wird, ob nicht dort ein Zwei- und Dreijähriges, bei dem das Morden nicht gelungen, den lieben langen Tag immer nur sitzt und liegt und nicht gehen und stehen lernt. Das möglichst rasche Hinsterben unehelicher Kinder scheint der herrschenden rohen Weltanschauung der Leute im

ganzen so wünschenswerth, die Anschauung, daß es sich hier um zur Gotteskindschaft berufene, unsterbliche Seelen handelt, ist so wenig durchgedrungen, daß der Geistliche nicht sorgsam genug sein kann. Auch über blinde, taubstumme, blödsinnige Kinder muß sich seine Fürsorge alsbald erstrecken, daß früh genug geschieht, was zu ihrer heilenden Erziehung nöthig ist. In einer jeden Gemeinde giebt es „seufzende Creatur", viel mehr, als es den meisten scheint. Wenn aber die Polizei die Hände nicht eher regt, als bis ihr das Elend unbequem wird, wenn in der Gemeinde gewöhnlich ein thätiges, auch zu außergewöhnlichen Rettungsmitteln schreitendes Mitgefühl nicht wohnt, wenn am Ende gar die eigene Familie nichts thut, als daß sie das Uebel nicht absichtlich verschlimmert, so tritt die Aufgabe des Seelsorgers in ein helles Licht, sich dem als Werkzeug zu bieten, der das Seufzen der Creatur vernimmt. Tägliche Aufsicht und Handreichung, Anrufen der weltlichen Beamten, Aufsuchen der Mittel und Wege, welche die freiwillige Liebe beut, das liegt ihm ob, damit nicht im zartesten Kindesalter schon die Seelen verderben. — Tritt dann der Geistliche in die Schule, so genügt es nicht, den Unterricht des Lehrers zu beaufsichtigen und die ihm selbst verordneten Religionsstunden zu halten, auch wäre es eine sehr oberflächliche Auffassung, wenn er nur darnach fragt, daß die Kinder ihre Aufgabe lernen und sich in den Unterrichtsstunden ordentlich aufführen: ein Stück „eigenthümlicher Seelenpflege" ist auch hier zu thun. Es gilt, sich bewußt zu sein, daß jedes Kind als eine eigenthümliche Pflanze im Garten Gottes einer eigenthümlichen Pflege bedarf, aus der Erscheinung des Kindes in der Schule auf die Zustände der Familie zu schließen, von den Anlässen, welche die Schule giebt, auf das Haus zurückzuwirken, den Bann zu lösen, den manches Haus auf die Lernthätigkeit und die Sittlichkeit des Kindes ausübt, in der Schule selbst was üppig sich hervorthut zu dämpfen, was scheu zurückbleibt zu locken, mit dem Auge der Liebe das eigenthümliche Bedürfnis jedes Kindes zu erspähen. Insbesondere wird es eine seelsorgerliche Pflicht sein, um der Neunundneunzig willen, die in das Geleise des Lernens und richtigen Verhaltens eingefahren sind, den Einen nicht zu vergessen, der nicht nachkam. Für den, der von den Altersgenossen in der Erkenntnis überflügelt wird, muß eine Nachhülfe im eigenen Hause oder sonstwo gefunden werden, daß wenigstens das Lesen, um der zu lesenden heiligen Schriften willen, eines jeden Mitgift aus den Schuljahren werde. Wie tritt doch durch dies alles an den Lehrer selbst die Forderung heran, eine seelsorgerliche Persönlichkeit zu sein! Aber auch da, wo er sie ist, wird die Seelsorge des Geistlichen für die Jugend nicht entbehrlich. Wo z. B. die sittliche Verwahrlosung so groß ist, daß die gewöhnlichen Mittel nicht ausreichen, da wird auch der Geistliche ein Besonderes zu thun haben, zunächst mit Mahnen, Strafen, Beten und wenn auch diese Hülfe nicht genügt, wird gewöhnlich auf ihm die Sorge liegen bleiben, die Thüre eines Rettungshauses zu suchen und obendrein die Unterhaltungsmittel aus öffentlichen Kassen oder durch die Wohlthätigkeit von Privaten zu beschaffen. Es kommt auch vor, daß die Verwahrlosung, in Folge der Verarmung, weiter um sich gegriffen hat, daß ein Dutzend oder mehr Kinder, statt in die Schule zu gehen, bettelnd die Gegend durchstreifen. Da ist es die Aufgabe, den Hungernden durch Eröffnung einer Industrie oder einer Quelle der Unterstützung ein Stück Brod zu schaffen, dann aber unnachsichtlich über dem Schulbesuch zu halten. Was A. H. Francke einst gethan und was der Anfang seiner so weitgreifenden Wirksamkeit war, wird immer für die Geistlichen ein Wink sein, die Pfarrhäuser willig zu Brunnenstuben leiblichen und geistlichen Segens werden zu lassen. Für den oft zu ängstlich gefürchteten Schmutz, den die Füße in die Pfarrstuben bringen, läßt Gott Brunnen quellen, ihn abzuwaschen. Ueberhaupt wird ein eifriger Geistlicher Veranlassung haben, auch da, wo die Verwahrlosung nicht dazu treibt, die Kinder zuweilen um sich zu sammeln, sei es um mit ihnen in der Stille des Hauses Psalmen und andere Bibelabschnitte, die freiwillig gelernt sind, abzuhören und ihnen dann zur Ermunterung Bild, Geschichte, Lied darzubieten, sei es um mit fröhlichem Liederklang in den grünen Wald zu ziehen. Das ist die

Weise, zu zeigen, daß zwar die Geistlichen nicht dafür da sind, ungezogenen Kindern „einen Nagel in den Kopf zu schlagen," wohl aber dafür, die Kinder mit freundlich ernster Hirtenliebe dem Erzhirten zuzuführen. — Wie der Geistliche sodann während des Confirmandenunterrichts seinen seelsorgerlichen Eifer zu verdoppeln habe, darüber siehe den Artikel Confirmation und erstes Abendmahl. — Auch nach der Confirmation hört seine seelsorgerliche Bemühung um die Jugend nicht auf, ja sie bedarf gerade jetzt einer besonderen Kraft. Welcher Geistliche, dem die Katechumenen wahrhaft am Herzen liegen, hätte nicht schon Ursache gehabt, ein Jahr nach der Confirmation, obwohl diese und der vorausgegangene Unterricht sichtbaren Segen gebracht hatte, auszurufen: Sind ihrer nicht zehn rein geworden, wo sind aber die neune? Die junge Pflanzung wird gerade jetzt, wo die Schulzucht keinen Damm mehr bietet, am meisten von den wilden Wassern des Weltlebens bedroht. Was nun zunächst diejenigen betrifft, die nach der Confirmation zu Lehre und Dienst den Heimatort verlassen, so wird es die Aufgabe des Seelsorgers sein, sie vor dem Eintritt in schlechte Hausstände zu behüten, jedenfalls auch aus der Ferne über den Kirchenbesuch und die Theilnahme an der Katechismuslehre zu wachen, amtliche und freundschaftliche Verbindungen zu benutzen, damit am neuen Wohnort selbst ein liebendes Auge sie auf ihren Wegen begleitet, und so oft sie in die heimatliche Gemeinde zurückkehren, ihnen den geistlichen Puls zu fühlen. Die Daheimbleibenden müßen mit allen Mitteln ermuntert werden, das Band, das sie mit dem Seelsorger verbindet, zu erhalten. Allezeit muß sein Haus ihnen offen stehen, wenn sie kommen wollen, um sich einen Rath oder ein Buch zu holen oder auch nur, um sich ihm wieder einmal zu zeigen. Dann aber mögen regelmäßige Versammlungen, theils erbaulicher, theils belehrender Natur, veranstaltet und beide durch Gesang belebt werden. Und besonders ist zu empfehlen, daß der Geistliche dann und wann die Jugend bis zu einem gewissen Alter in feierlicher Weise versammle, nur zu dem Zwecke, sie an das Confirmationsgelübde zu erinnern, die im Schwange gehenden Sünden zu rügen und wie einst in der gesegneten Zeit der Bereitung zur Confirmation wieder einmal mit ihnen zu singen und zu beten. Die Ermahnung unter vier Augen, so oft es heilsam scheint, sowie das beständige Wachen und Beten versteht sich von selbst. — Alle diese Bemühungen müßen durch die Vorbildlichkeit des Pfarrhauses ihren Nachdruck erhalten. Die apostolische Wohnung „herberget gerne" darf nicht bloß im Sinn der berühmten Gastlichkeit der Pfarrhäuser verstanden werden, sie muß auch Pfarrkindern, die in besonderer Noth keine andere Zuflucht wissen, die Thür öffnen: ein achttägiger Aufenthalt im Hause des geliebten Seelsorgers bringt vielleicht die verirrte Seele für immer auf den rechten Weg zurück. Sodann muß die Kinderzucht im Pfarrhause der ganzen Gemeinde predigen, damit nicht die Predigt von der Kanzel ihre Kraft verliere durch die Pfarrerssöhne, die sich am Sonntag Nachmittag etwa an die Spitze der Jugend stellen, um einem wilden Leben sich hinzugeben, und durch die Pfarrerstöchter, die am Sonntag Abend die ganze Eitelkeit der Welt im Tanzsaal mitmachen — Erscheinungen, die nicht bloß bei den Angehörigen rationalistischer Pfarrhäuser bemerkt werden. Es ist zwar ein Geheimnis, über das man oft genug staunt, daß auch Kinder der frömmsten Eltern misrathen, und es haben solche Erfahrungen für alle, die in Gottes Wort allein eine Gewähr guter Kinderzucht sehen, etwas sehr demüthigendes. Aber sie sind zugleich eine Aufforderung mehr, dem Pfarrhaus und der Kinderzucht in demselben den Charakter biblischen Ernstes aufzudrücken. Gerathen dann die Kinder, so leuchtet das Vorbild hell in die Gemeinde, scheint die Erziehung fehlzuschlagen, so wird doch das Zeugnis nicht versagt, daß der Pfarrer das Seinige redlich gethan habe.

Wilhelm Baur.

Geiz, s. Sparsamkeit.

Gelehrtenschule, s. Gymnasium.

Gelehrtenschulwesen. Geschichte desselben.*) §. 1. Literatur. Sie zerfällt in eine allgemeine und in eine besondere. Zu jener gehören theils die allgemeinen Werke über Pädagogik, namentlich von F. H. C. Schwarz und A. H. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 9te Ausg. Halle 1834; besonders Th. 3 (1835) von S. 435 an), die einen besonderen geschichtlichen Theil enthalten, wie nicht minder die Prolegomena zu Chr. Palmers evang. Pädagogik. 2te Aufl. Stuttg. 1855. S. 1—85; theils solche, die sich speciell der Geschichte widmen: F. E. Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland. I. Th. (unvollendet, nur bis 1648). Bremen 1794. — Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit, von K. v. Raumer, besonders Th. 1 u. 2., zuerst Stuttg. 1843 f. mehrmals aufgelegt; wenn auch mehr biographisch, doch für immer eine reiche, dankbar zu benutzende Fundgrube. — Geschichte der Pädagogik von Fr. Körner. 2te Aufl. Leipz. 1857. — Andeutungen finden sich auch (allgemein) in Chr. Kochs Grundsätzen der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geschichte. 2te Ausg. Marb. 1837. S. 145—212, und (speciell) in G. Thaulows Gymnasial-Pädagogik. Kiel 1858. S. 25—47. Für einzelne Perioden und Länder sind von Wichtigkeit: Ed. Meyer, Geschichte des hamburgischen Schul- und Unterrichtswesens im Mittelalter. Hamb. 1843. Kraner, Geschichte der Gelehrtenschulen im 15. u. 16. Jahrh. Progr. v. Meißen. 1843. K. J. Löschke, die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Zustand der Schulen im 16. Jahrh. Breslau 1846. K. Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg in älteren Zeiten. Ulm 1842. J. C. Jessen, Grundzüge zur Gesch. und Kritik des Schul- und Unterrichtswesens in den Herzogthümern Schleswig und Holstein. Hamb. 1860. — Für die historischen Grundlagen der Schulverfassung: Vormbaum, die evangelischen Schulordnungen (in 3 Bdn.). Gütersloh 1858 f. Für das Verhältnis zur Kirche: E. A. Lilie, die Emancipation der Schule von der Kirche in ihrer geschichtlichen Entwickelung. Kiel 1843. Schnaase, die Schule in Danzig und ihr Verhältnis zur Kirche. Ein Beitrag zur Geschichte der Schule. Danzig 1859. 4. Monographien über einzelne gelehrte Schulen sind in großer Menge vorhanden, woneben die zahlreichen Mittheilungen in Programmen (wenn sie nicht wenigstens umfassenderer Art sind) und pädagogischen Zeitschriften hier nicht alle genannt werden können; ausführlich beschrieben sind die Anstalten zu Altenburg von C. H. Lorenz (1789), Amberg von T. A. Rixner (Sulzbach 1832), Baireuth von Fikenscher (vgl. J. C. Helds Schulreden, S. 239 ff.), Basel von Fechter, Bern von Gelpke (1846), Breslau (Elisabethanum) von Reiche und (Magd.) Schönborn, Cassel von C. F. Weber (1846), Coburg von Briegleb, Corbach von Curtze, Danzig von Hirsch (1858), Darmstadt von C. Dilthey (1829. 4.), Eisleben von Fr. Ellendt (1848, vgl. Pädag. Revue 1849. Januar. S. 40 ff.), Gotha von C. F. Schulze (1824), Grimma von Palm (Progr. 1850), Güstrow von Raspe (1853. 4.), Hamburg von E. Ph. L. Calmberg (1829), Hannover von G. F. Grotefend (1833. 4.), Heidelberg von J. F. Hautz (1846 bis 1855), Meißen von Müller, Leipzig (Thomasschule) von Stallbaum (1839), Münster von Soekeland (1826), Nördlingen von Beischlag (1793), Nürnberg von Schultheiß (vgl. C. L. Roths kleine Schriften I, S. 196 ff.), Pforta von F. C. Kraft und C. Kirchner (1843. 4.), Roßleben von Herold (1854), Schwerin von F. C. Wex (1853. 4.), Siegen von Lorsbach, Stralsund von Kirchner (1823) und E. H. Zober (1839—41), Weilburg von N. G. Eichhoff (1840), F. T. Friedemann (Beiträge zur Verfassung und Verwaltung deutscher Gymnasien, H. 2. Leipz. 1882), Wernigerode

*) Obiger Artikel ist dazu bestimmt, den Entwicklungsgang des Gelehrtenschulwesens übersichtlich darzustellen und die wichtigsten Erscheinungen und Männer, auch wenn ihnen noch besondere eingehendere Artikel gewidmet sind, zu charakterisiren. Es ist dabei unvermeidlich, daß einiges des Zusammenhanges wegen wiederholt wird und hie und da auch eine Verschiedenheit in Bezug auf den Standpunct der Beurtheilung hervortritt. D. Red.

von Kallenbach (Halberst. 1850. 4.), Wismar von C. F. Crain (1841. 4.), Wittenberg von F. Spitzner (Leipz. 1830) u. a. m.

Erste Periode. Von den Anfängen christlicher Bildung in Deutschland bis auf die Reformation. §. 2. Wenn das Gymnasium die eigenthümliche und schöne Aufgabe bis auf den heutigen Tag behauptet hat, die Wahrheit menschlichen Wesens mit der Tiefe des Christenthums innerlich zu verbinden, so darf es uns nicht Wunder nehmen, wenn es vorzugsweise da seinen Anfang genommen und seine vorzüglichste Stätte gefunden hat, wo die natürliche menschliche Entwickelung nicht blos in der kräftigsten und edelsten Weise vor sich gegangen ist, sondern auch eine innere Congenialität mit der evangelischen Wahrheit an den Tag gelegt hat. Das ist aber bei den Völkern germanischen Stammes der Fall gewesen. Die verschiedenen Zweige desselben haben die Mittel und Anstalten der höheren Geistesbildung nach ihrer besonderen Eigenthümlichkeit ausgebildet; den bedeutendsten und umfassendsten Ausdruck hat dieselbe aber unverkennbar beim deutschen Volke gefunden.

Die orientalische Kirche konnte, abgesehen von dem Geistesgepräge derjenigen Völker, unter welchen sie herrschend geworden ist, nach ihrem individuellen Charakter gerade die Seite der erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit an der Jugend am wenigsten pflegen. Es mögen zwei Ursachen dabei hauptsächlich obgewaltet haben. Sie hat von Anbeginn her mehr die Richtung auf die Lehre als auf das Leben genommen, sich mehr theoretisch als praktisch entwickelt, der Speculation und dogmatischen Tiefe das Uebergewicht gegeben über Seelsorge und Kirchenbildung. Fürs andere bewegte sich ihre Literatur wie das Fundament ihres Glaubens, die heilige Schrift, in der griechischen Sprache und es fand sich innerhalb ihres Bereichs keine Sprache, die dieser den Rang streitig gemacht oder zu der geistig bildenden Operation einer Ueberwindung des fremdartig gegenüberstehenden Sprachidioms geführt hätte.

Anders verhielt es sich in der abendländischen Kirche. Sie ward nicht bloß innerlich, und fast vorzugsweise, nach der Seite hin getrieben, die jener gerade fehlte; sie stand auch unableugbar in einem organischen Geisteszusammenhange mit dem alten heidnischen Römerthum, mit dessen Institutionen und Gebräuchen, und ward dadurch vornehmlich zu jener Wirksamkeit nach außen bei strenger Gliederung im Inneren getrieben, die das Fremde zu erobern und für sich zu gewinnen trachtet. Vornehmlich aber breitete sie sich in Ländern aus, wo mit schöpferischer Kraft und Selbständigkeit neue Sprachen entstanden und sich ausbildeten, neben denen nun das römische Idiom als ein fremdartiges, aber für die Kenntnis unerläßliches Element dastand. Während man daher in der griechischen Kirche der lateinischen Sprache und Literatur entschieden abhold war, zeigte man sich in den Ländern der abendländischen Christenheit frühzeitig auch dem Studium des Griechischen geneigt. Ohne diese beiden alten Sprachen und das Hebräische konnte unmöglich eine irgend höhere wissenschaftliche Bildung gedacht werden.

Diesen Charakter und Umfang des germanischen Bildungsbedürfnisses prägt in entschiedener und genialer Weise Karl der Große aus. Dieser Theseus des deutschen Lebens umfaßte mit seinem großen und scharfen Blicke das ganze Gebiet nicht bloß der Kirche, sondern auch des Staats, nicht bloß der bereits wirksamen Lebensalter, sondern auch der heranwachsenden Geschlechter. Seine beiden großen und unsterblichen Gedanken waren daher: den Kreis der Schulbildung über die Geistlichen hinaus zu verbreiten, und durch die Heranbildung eines Lehrerstandes für den Unterricht der Jugend in bester Weise zu sorgen (s. Palmers ev. Päd., S. 15). Die Anregung, die er zugleich hierdurch gab, gieng weit über die Grenzen der von ihm beherrschten Länder hinaus (vgl. Keuffel historia originis ac progressus scholarum inter Christianos. Helmst. 1743). Er baute damit freilich auf ein ihm bereits überliefertes Fundament, aber er brachte nicht bloß das starr Gewordene wieder in Fluß, sondern schuf auch wesentlich Neues, an welchem das ganze Jahrtausend nach ihm fortgearbeitet hat. Den Mittelpunct dieser Thätigkeiten bildete die älteste Schule in seinem Reiche, die er nur wieder-

herzustellen hatte, die Hofschule oder schola Palatina — vielleicht der erste Ursprung und das schwache Vorbild der nachmaligen Hochschulen oder Universitäten. Das Aufblühen derselben war nicht sowohl das Werk des Petrus von Pisa, der sich vielleicht vergeblich darum abmühte, als des 793 aus England herübergerufenen Angelsachsen Alcuin. Diesem gelang es allmählich, talentvolle Männer zu Vorstehern für ähnliche Anstalten auszubilden, wodurch allein die von Karl dem Großen ersehnte Möglichkeit gegeben war, eine Reihe tüchtiger Schulen über das ganze Reich auszubreiten. Der Lehrstoff war ein gegebener, die Mittel des Unterrichts blieben unverändert; es galt hier ausschließlich die bewährte Ueberlieferung des Mittelalters. Doch mochte für die Methode wohl allmählich der Zeitpunct gekommen sein, wo von der akroamatischen in die dialogische Lehrform der Uebergang gemacht werden sollte. In Bezug auf das Material entsprach es dem systematisch zusammenfassenden Geiste des Römerthums, daß das Wissen sich nicht auf das theologische Gebiet beschränkte, sondern auf alle Gegenstände des Wissenswürdigen ausgedehnt ward, wie auch die Männer es übten, z. B. Beda venerabilis, deren unmittelbarer Schüler Alcuin zwar wohl nicht gewesen ist, wenn er auch dem Geiste nach vollkommen in ihre Fußstapfen trat. Dieser Wissensstoff hatte bereits in den einflußreichen Schriften des Boëthius (455—524) und in der vielseitigen Thätigkeit des Cassiodorus (480—570) eine erfolgreiche Pflege gefunden und war durch das Satiricon (besonders die beiden ersten Bücher desselben, de nuptiis philologiae et Mercurii) des Afrikaners Marcianus Capella (um 470) und die Origines (Originum s. etymologiarum libri XX) des Isidorus (Bischofs von Sevilla, gest. 636) encyklopädisch ausgebildet worden. Hierauf ruhte die berühmte Unterscheidung des trivium und quadrivium, welche in den artes liberales das ganze Mittelalter hindurch gemacht wurde und die für die gesammte Pädagogik der nächsten Jahrhunderte maßgebend blieb (vgl. darüber den Excurs in C. Koch's Grundsätzen der Erz., des Unt. und ihrer Gesch., S. 213 ff.). Zu dem Trivium gehörten Grammatik, Rhetorik und Dialektik, zu dem Quadrivium die 4 mathematischen Wissenschaften Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Alcuin fügte zu diesen nichts neues hinzu, sondern machte nur eine neue Eintheilung: die Disciplinen des Trivium bildeten seine Ethik, die des Quadrivium seine Physik, beide wurden von ihm auf ein Drittes, die Theologie, angewandt.

§. 3. Die Kloster-, Stifts- und Domschulen. Freilich gelang es nicht, in allen Bildungsanstalten sich zu der Höhe dieser artes liberales zu erheben, sondern man mußte sich theilweise mit Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und Grammatik begnügen. Dies geschah in den Parochial- oder Gemeindeschulen, die dem Wesen der nachmaligen Volks- oder Bürgerschule entsprechen. Konnte man weiter gehen und waren die Anstalten bedeutender, so nahmen sie noch die Lesung der heiligen Schrift (sacra pagina) hinzu, nach den Umständen und nach der Beschaffenheit des Lehrers auch wohl das Studium der Classiker, wenn vielleicht auch unter den Griechen nur des Homer, dagegen unter den Römern vorzüglich des Horaz und Virgil, Statius, Salust, auch Terenz, Cicero und Seneca. Für das Griechische zeigte sich sogar eine gewisse Vorliebe, wenn es auch nicht in sehr bedeutendem Umfange betrieben wurde; wir wissen wenigstens, daß Karl der Gr. in Salzburg und Regensburg zwei Lehrer der griechischen Sprache anstellte und auch sonst noch mehrere heranzog, wozu die Verbindung mit Italien günstig war. Aber es zeigte sich auch sehr frühzeitig, vielleicht dem deutschen Wesen eigenthümlich, eine starke Sonderung der Lebensberufe und selbst der Stände in Bezug auf die vorbereitende Bildung (vgl. unten §. 8 u. 14). Strebte auch der fränkische König so gut wie Alfred der Große, den Standesunterschied in der Volksbildung zu unterdrücken, so gelang es doch vielleicht in England besser als in Deutschland. Ein Unterschied von Kloster- und weltlichen Schulen war unvermeidlich. Das Trivium und Quadrivium wurde den angehenden Geistlichen in scholis intrariis seu claustris, den vornehmen Laien in scholis exterioribus s. canonicis beigebracht. In

manchen Klöstern wurde freilich überhaupt kein Unterricht an Laien ertheilt, sondern höchstens Knaben zur Besorgung des Gottesdienstes angenommen und nothdürftig unterwiesen.

So herrschten denn zwei wichtige Elemente des deutschen Lebens im Mittelalter als Factoren bei der Bildung der verschiedenen Gattungen von Schulen, nemlich das Klosterwesen und die Städtegründung. Aus jenem giengen die Kloster-, Stifts- und Domschulen, aus diesem die lateinischen oder Stadtschulen hervor. Anfangs hatten wohl die Klosterschulen das unbestrittene Uebergewicht oder ein fast ausschließliches Vorrecht; sie leisteten wohl, besonders in Großbritanien und Irland, das Vorzüglichste; gerade aus ihnen waren ja Beda und Alcuin hervorgegangen und aus denselben kam nachmals Bonifacius. In den Dom- oder Kathedralschulen, die schon frühzeitig in Spanien vorkamen, mag doch im ganzen wenigstens anfangs weniger geleistet worden sein. Später scheint sich das Verhältnis fast umgekehrt zu haben. Denn als Chrodegang, Bischof von Metz, im wesentlichen jene Regel aufgestellt hatte, aus der bald der gesetzliche Kanon für das Leben der Geistlichen erwuchs, ward von selbst und wie unbewußt der Grund zu der neuen Gattung von Schulen gelegt, die gerade da entstanden, wo, namentlich in den Bischofssitzen, eine zahlreichere Geistlichkeit sich sammelte. Von da an haben die Stifts- und Domschulen (am vorzüglichsten die von Magdeburg, Hildesheim, Paderborn und Utrecht) den Klosterschulen vielfach den Rang streitig gemacht; doch dauerte das nur so lange, als die Bischöfe selbst ernste Freunde der Jugendbildung waren und nicht ein üppiges Leben außerhalb des Stifts vorzogen.

Eine große Wohlthat war es freilich, daß der Unterricht und die Jugendbildung in den Klöstern eine besondere Pflege fand, denn der fürstliche Arm, der dies Werk schützen sollte, war nicht immer so stark wie der Karls des Großen. Unter seinem schwachen Nachfolger, Ludwig dem Frommen, giengen die meisten derartigen Anstalten wieder ein oder sanken zu unbedeutender Wirksamkeit herunter; die Geistlichen dieser Zeit klagen selber, daß an ein eigentliches Fortschreiten in wissenschaftlicher Stufenfolge nicht zu denken sei. Aber der rechte Boden dazu war schon vor Karl d. Gr. bereitet worden. Aus der Saat des Bonifacius (680—755) gieng eine Frucht hervor, die um so werthvoller erscheinen mußte, als er die doppelte Seite des deutschen Berufs, die christliche und die nationale, auf das genaueste erkannt hatte und in den tiefsten innerlichen Zusammenhang zu setzen bemüht war. So wurde in den hessischen Ländern der erste Keim deutscher Bildung und Gelehrsamkeit gepflegt, unter andern in Fritzlar, wo Wigbert (gest. 747) 740 eine Schule errichtete und in Hersfeld, wo Lullus um 770 das Kloster gründete, das sich besonders durch seine Schule auszeichnete. Seit 813 aber besaß die Abtei Fulda die erste öffentliche, auch von Laien besuchte und mit einer Bibliothek ausgestattete Klosterschule in Deutschland und in ihrem gelehrten und rastlos thätigen Vorstande Hrabanus Maurus (775 bis 856; vgl. N. Bach in Zeitschr. f. Alt. Wiss. 1835. Juli. Nr. 79—82) einen Lehrer und Lehrerbildner, der als ein Schöpfer des deutschen Schulwesens (primus praeceptor Germaniae) betrachtet werden darf. Nach ihm war Walafrid Strabus seit 822 nicht nur auf Erhaltung der altrömischen Classiker eifrig bedacht, sondern auch für die Ausbildung der deutschen Sprache sehr bemüht. Auch die Erzbischöfe von Mainz, unter denen die hessischen Klöster standen, pflegten die höheren Studien gern. Dennoch war es auch für die Klöster keine leichte Sache, den ununterbrochenen Strom geistigen Lebens bei sich zu erhalten. Die ursprüngliche Kraft und Frische, wie sie durch den Geist Karls des Großen, der mit seinem eigenen Beispiele voranging, den Schulen eingehaucht worden war, begann allmählich zu weichen; die Zeit bewegte sich zum Theil in einem mächtigen Fortschritte, ja großartigen Umschwunge, den die Schule zu begreifen nicht im Stande und daher hinter demselben zurückzubleiben genöthigt war. Vielfach waren es ja auch nur äußere Vorkehrungen, die durch ausgezeichnete Träger

in raschem Gange erhalten wurden, aber mit diesen völlig ihren Halt verloren. Das Ziel des von den Schulen verfolgten Strebens war ja auch nur das abstracte Ferment der Wissenschaft, welches das Mittelalter kannte, nicht diese selbst in ihrer mächtigen und belebenden Gestalt, nicht das Alterthum in seinem frischen Geistesorganismus. Dazu kamen die Zustände, welche in dem Klosterleben selber herrschten. Ein großer Wetteifer war zwischen den Dominicanern und Franciscanern einerseits und den Benedictinern andererseits erwacht. Letztere hatten vor der Entstehung jener Bettelmönchsorden allerdings fast die ausschließliche Herrschaft gehabt. Als aber die Klöster mehr und mehr der Aufsicht der Bischöfe sich zu entziehen trachteten, sanken die Kenntnisse der Mönche und die Leistungen der Schulen in gleichem Grade. Und seitdem die Chorherren in Trier 977 mit Genehmigung ihres Erzbischofes die kanonische Gemeinschaft aufgelöst hatten, liefen überall auch die Domherren auseinander und verzehrten ihre Präbenden nach Belieben. Sie glaubten ihrer Pflicht genügt zu haben, wenn sie statt des Scholasticus einen Rector und statt des Cantors einen Succentor bestellten (vgl. oben „Freie Städte" S. 509), ja die Stellen wurden zum Theil sogar käuflich und die Päpste mußten mit Bullen dem Unwesen steuern. Unter diesen Umständen war es denn kein Wunder, wenn selbst die Benedictiner in Unwissenheit versanken (s. die Zeugnisse bei Ruhkopf S. 65 und bei Niemeyer 3, S. 497), und wenn erst der Gegensatz der Bettelorden sie wieder zu größerem inneren Leben rief. Dieser Gegensatz war allerdings an sich ein nothwendiger: auch die Klöster mußten ja ihre Pforten öffnen und die Mönche in die Welt hinein gehen, um den Samen der Wahrheit mitten unter das empfängliche Volk selbst zu streuen. Die beiden Orden der Franciscaner und Dominicaner entstanden zu Anfange des 13. Jahrhunderts ziemlich gleichzeitig. Ihr ganzes Streben war auf die Masse des Volks gerichtet; „sie lebten meist in der Sphäre der bildungslosen Volksvorstellungen. In ihrer Lehrthätigkeit tritt überwiegend die sinnliche Phantasie an die Stelle des Gedankens" (vgl. Wuttke über das Klosterwesen, in Evang. Kirchenzeitung 1857, Nr. 28 ff.). Sie hielten sowohl Schulen für die Zöglinge ihres Ordens (scholae claustri), als auch errichteten sie, vielleicht mit Ausnahme einiger nördlicher Provinzen, wie Brandenburg, Pommern und Mecklenburg, überall scholae canonicae, deren Besuch ganz freigegeben war, sie brachten es aber nur an wenigen Orten bis zur Kenntnis der damals blühenden scholastischen Philosophie, den artes logicales et naturales. Sie hatten allerdings ihr unleugbares Verdienst darin, daß sie eine bessere Form für den überlieferten Lehrstoff allmählich gewannen, daher auch für neue Schulbücher sorgten, insbesondere für eine neue lateinische Grammatik (das Doctrinale des Franciscaners Alexander de villa dei aus Dole in Bretagne um 1230, in gereimten leoninischen Versen). Ihr ganzes Streben war also mehr in die Breite als in die Tiefe gerichtet und sie haben daher im ganzen auch nie so viel geleistet, als die Klosterschulen wenigstens in ihrer Blütezeit zu Tage gefördert haben.

§. 4. Die lateinischen oder Stadtschulen. Späteren Ursprungs sind die von den Magistraten der Städte für diese gegründeten Schulen, die erst seit dem 12. Jahrhunderte aufkamen und mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten. Denn es mußte dem Klerus wohl fühlbar sein, welchen Abbruch diese den Klosterschulen zu thun im Stande waren, und er hat sich daher an manchen Orten dem Entstehen oder Aufblühen derselben auf das hartnäckigste widersetzt. So erhielt die Bürgerschaft in Lübeck 1161 nur die Erlaubnis zur Anlegung von vier Schreibschulen, in denen nichts anderes als Lesen und Schreiben betrieben werden durfte; auch in Braunschweig gelang es nicht, eine solche zu Stande zu bringen, während allerdings in Breslau aus diesen Anfängen einer städtischen lateinischen Schule die Gymnasien Magdaleneum 1267 und Elisabethanum 1293 hervorgegangen sind.

Aber auch wo ihnen nicht unmittelbar solche Hindernisse in den Weg gelegt wurden, hatten dessenungeachtet die Stadtschulen mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Denn zwar konnten Städte, in denen noch gar keine Lehranstalten bestanden und also keine

Rivalität zu fürchten war, mit größerer Freiheit dieselben errichten; aber die Lehrer waren sie doch nicht füglich anderswoher zu nehmen im Stande, als aus dem Kreise der Geistlichen und die Vorbereitung blieb daher meistentheils die für den geistlichen Stand. Die Klosterschulen blieben daher auch ihre Vorbilder, nur in der äußeren Verfassung trat eine Verschiedenheit ein. Wenn die Errichtung einer Schule beschlossen und das Schulhaus fertig war, dann wurde zunächst die Besoldung des „Schulmeisters" (scholasticus oder ludi magister, auch magister puerorum oder primicerius, bisweilen auch Rector oder Lector) ausgeworfen und das Schulgeld festgestellt. Hierauf schritt man zur Wahl desselben aus der Zahl der Mönche oder Weltgeistlichen, worauf ihm die Stelle auf 1 Jahr verliehen und jährlich beim Rathe über ihre Beibehaltung verhandelt ward. Seine Gehülfen oder Unterlehrer hatte er sich selbst zu wählen; sie hießen seine „Gesellen," bisweilen wird der eine Baccalaureus, der andere Cantor genannt, auch wohl ein Ober-Baccalaureus und ein bacc. infimus unterschieden. Außer dem Cantor werden bisweilen provisores (die gewöhnlich die zweite Stelle versahen) und locati (die untersten Lehrer, vom Rector „gemiethet") genannt. Die Einrichtung war zunftmäßig wie fast alles, was aus dem Mittelalter stammt. Der Schulmeister mußte versprechen, mit Hülfe dieser seiner Gesellen „die Schüler nicht nur zum Lateinlernen und beständigen Lateinsprechen sorgfältig anführen, sondern auch höfisch halten, überhaupt für sie sorgen und sich selbst eines guten und anständigen Lebenswandels befleißigen" zu wollen. Das Leben aller dieser scholastici mußte natürlich ein sehr eigenthümliches, oft recht unbequemes und unstetes sein. Nicht nur lesen wir, daß z. B. in Altenburg (Lorenz, Gesch. des Gymn. zu A., S. 8.) „der Oberschulmeister und Kirchner auf dem Schlosse die Kost aus der Amtleute Schüsseln, und jeglicher auf den Abend alle Tage eine Kanne Bier zum Schlaftrunk und jeglicher ein paar Lichter" erhielt; sondern es schwärmten ja auch die Gesellen, die nach Laune oder Bedürfnis oft entlassen werden mochten, unter dem Namen von scholastici, scholares vagantes, goliardi und histriones im Lande umher. Hatten diese Wanderungen zugleich den Zweck, die Gesellen zur Meisterschaft auszubilden, so fiengen im 14. Jahrhundert sogar die Schüler an, ein gleiches unstetes Leben zu führen, was natürlich bald zu einem rohen, wilden Treiben ausarten mußte (s. die Art. ABC-Schütze und Bachanten).

Gelehrt wurde in diesen Schulen hauptsächlich die Grammatik, für welche Auszüge aus dem Donatus, Priscianus und Diomedes benutzt wurden; außerdem wurde sie nach den Glossen des Remigius und aus dem Marinianus, späterhin auch nach des Alexander Doctrinale gelehrt. Außerdem wurde die Musik im Dienste kirchlicher Zwecke betrieben und bei der Kostbarkeit des Papiers und dem Mangel an geschriebenen Büchern sehr viele Gedächtnisübungen angestellt, deren überwiegende Herrschaft erst da gemindert ward, als das Papier wohlfeiler wurde und die Dictirmethode zum großen Theil an die Stelle trat. Gelernt wurden das apostolische Symbolum, die sieben Bußpsalmen und einige andere Kirchengesänge; außerdem prägte man die sententiae Catonis (moralisati), die eclogae Theoduli, regulae pueriles und den Cisio-Janus (ein Calender in 24 Versen, s. Hirzel, württ. Schulgesetze, S. II.) ein und las abwechselnd, wenigstens in späterer Zeit, Boëthius de consolatione, Mancini poëmata und die noch schlechteren Sachen von Steph. Fiscus de Sontino, Laurentius Corvinus, Hugo Cardinalis u. a. Nur spärlich wurde Rhetorik, Dialektik und scholastische Philosophie gelehrt.

§. 5. Verhältnis zur Wissenschaft. Allerdings hatten Männer, wie Hrabanus Maurus, das Studium der alten Classiker eingeführt und empfohlen, selbst das Griechische fand, neben fanatischem Widerspruche, doch auch ausgezeichnete Pflege, wie bei dem gelehrten Erzbischof Bruno, dem Bruder Kaiser Otto's I. Aber dessenungeachtet konnte, so lange die Bildung und der Unterricht ausschließlich in den Händen der Geistlichkeit war, die alte Literatur nur stiefmütterlich behandelt werden. Daher ist auch der scheinbare Aufschwung im karolingischen Zeitalter und sein Nachhall im ottonischen ohne Wirkung geblieben, wie die mehrfachen Berührungen mit Byzanz, aus

dessen Schatzkammern immer neue Zuflüsse hellenischer Bildung kamen, ohne daß doch ein rechter Zusammenhang in den Bestrebungen war. Man sah die lateinische Sprache nur für eine Magd der Kirche an, man las ciceronische Schriften oder auch einen Dichter, um Beispiele für die Regeln der Grammatik daraus zu sammeln. „Ein armseligeres Fortleben der römischen Auctoren ist kaum zu denken, als wie sie damals zur propädeutischen Ausbildung der Kleriker oder als mattherzige Nebenbeschäftigung dienten. Und es gieng ihnen nicht besser, wenn sie aus dem Kloster in die Klosterschule und dann in die Hochschule verpflanzt wurden. Auch hier dienten sie den großen Facultätswissenschaften; ein selbständiges Leben haben sie selbst bei den Geistern ersten Ranges, bei einem Abälard und Johann von Salisbury nicht erlangt. Notizen aus dem Alterthum halfen höchstens die Lücken eines theologischen oder philosophischen Systems verstopfen, gleichwie man die Marmorsäulen alter Tempel und Paläste ohne Scham zu gemeinem bürgerlichem Gebrauch verwendete." (G. Voigt, die Wiederbelebung des class. Alterth., S. 7.)

Zunächst war hierin eine Aenderung auch von den neu gegründeten Universitäten nicht zu erwarten. Auch diese giengen eigentlich aus einer Reaction gegen das bisher Bestehende hervor; insbesondere waren sie gegen die separatistische Einseitigkeit der vom Klerus mitgetheilten Bildung, die alle ihre Zwecke auf die Theologie bezog, gerichtet. Sie entstanden aus den freien Vereinen von Lehrern und Schülern (universitates doctorum oder magistrorum et scholarium seit dem Anfange des 13. Jahrhunderts, vorher studium generale oder bloß studium) zur Förderung wissenschaftlicher Zwecke ohne Klostergelübde und geistlichen Stand; sie erhielten zuerst im 12. Jahrhundert ihre Bestätigung und ihre Privilegien. Die einflußreichste dieser ältesten Universitäten war die zu Paris, die 1229 ihre Privilegien erhielt, als Wilhelm von Champeaux und Abälard dort schon gelehrt hatten und Petr. Lombardus noch in eifriger Wirksamkeit begriffen war (s. d. Art. Frankreich). Sie widmete sich anfangs den artes oder den Disciplinen der Philosophie, die ja die sieben freien Künste in sich begriff (der Name der philosophischen Facultät kommt erst im 16. Jahrhundert auf); allmählich trennten sich jedoch die verschiedenen Wissenschaften und die bedeutendste der vier Facultäten wurde die theologische (Sorbonne). Der Einrichtung derselben folgten die nach und nach entstehenden zahlreichen Universitäten in Deutschland, wie im wesentlichen auch in Holland und Schottland; nur Tübingen, Wittenberg und Helmstedt folgten dem Vorbilde von Bologna. Doch wurde die Gestalt derselben durch die eigenthümliche Entwicklung des deutschen Geistes und Lebens allmählich sehr verändert, so daß sich die mittelalterliche Form der Universitäten nicht hier, sondern in Frankreich und England erhalten hat. Von dem aber, was auf den Universitäten gelehrt wurde, konnte nur weniges den Schulen zu Gute kommen; die alten Sprachen wurden nur wenig gepflegt, die realen Kenntnisse konnten eine große Bereicherung nicht gewinnen, nur die logischen Begriffe und Fertigkeiten wurden sowohl an sich geübt als auch auf die theologischen Fragen angewandt und erhielten daher auch eine weite Verbreitung in den Schulen.

Mit dieser Richtung des Scholasticismus ist die eine Hauptseite des Mittelalters in geistiger und literarischer Beziehung angegeben; aber so bedeutend dieselbe war, konnte sie doch den Schulen die nothwendigste und hauptsächlichste Nahrung nicht zuführen. Zwar strebte derselbe eben so sehr nach Klarheit als nach Tiefe, und er hat in beiden Beziehungen Großes gewirkt, aber das historische und traditionelle Wissen, die Kenntnis des Alterthums, gieng so gut wie ganz verloren. Und auch durch sich selbst brachte er Nachtheil, insofern das Uebermaß speculativen Eifers und die Spitzfindigkeit dialektischer Kunst den Sinn und die Liebe zur Wahrheit verminderte. Dies rief nothwendig eine entgegengesetzte Seite hervor, indem die Lehrsätze ein einseitiges und starres Festhalten erforderten, und so jener Auctoritätsglaube befördert wurde, der sich auf die berühmtesten Producte des Scholasticismus, besonders die Sentenzen des Petr. Lombardus und die Summa des Thomas von Aquino bezog. Dabei mußte

natürlich die praktische Seite der Philosophie leer ausgehen und namentlich also auch die Pädagogik unbeachtet bleiben.

Eben so wenig freilich war andererseits von dem Mysticismus etwas zu erwarten, was wenigstens unmittelbar die Schulen unterstützen konnte. Wenn hier die Contemplation in den Vordergrund trat und es absichtlich an einer klaren und bestimmten Begriffsentwicklung gemeiniglich fehlen ließ, so konnte unmöglich damit das erste Bedürfnis der Jugend befriedigt werden, die gerade an den Schriftstellern des Alterthums als den unvergleichlichen Musterbildern das sapere ac fari in aller Schärfe und Präcision antiker Darstellung erlernen sollte. Nur von derjenigen Schule konnte daher eine heilsame Einwirkung erwartet werden, die das echte Wesen der Mystik mit dem wahren Gehalte der Scholastik zu vereinigen bemüht war. Dies war die Lehranstalt, welche Wilhelm von Champeaux mit dem Kloster von St. Victor in einer Vorstadt von Paris im J. 1109 verband und deren wohlthätige Wirkungen auch auf die Pädagogik nicht lange ausbleiben konnten. Schon bei Hugo von St. Victor ist dies nicht undeutlich zu erkennen, noch mehr aber tritt es hervor bei Vincent von Beauvais, vielleicht dem gelehrtesten Manne des 13. Jahrhunderts (gest. um 1264), der ein Hand- und Lehrbuch für königliche Prinzen und ihre Lehrer schrieb (vgl. Niemeyer 3, S. 523). Dessenungeachtet kommt auch hier das eine Grundelement der Jugendbildung nicht zu seinem Rechte; die griechische und römische Welt lag seinem Sinn und seiner Kunde zu fern. Er beruft sich zwar auf die Alten, besonders auf Quintilian, aber sein Urtheil über sie ist doch ganz beschränkt, und er weiß die bildende Kraft der classischen Studien nicht in der rechten Weise zu würdigen, und es war daher auch kein Wunder, wenn er verlangte, daß statt der heidnischen christliche Dichter in den Schulen gelesen werden sollten.

§. 6. Der Einfluß der wieder erwachten classischen Literatur. (Literatur: A. H. L. Heeren, Geschichte des Studiums der class. Lit. seit dem Wiederaufleben der Wissenschaften. 2 Bde. (besonders B. 2). Gött. 1797—1801. H. A. Erhard, Gesch. des Wiederaufblühens wissensch. Bildung, vorn. in Deutschland. Magdeb. 1827—32. 3 Bde. G. Voigt, die Wiederbelebung des class. Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. Berlin 1859.) Gleichwie schon in der Zeit vor Christo die griech. Bildung durch die römische eine weitere Verbreitung gefunden hatte und allmählich mehr und mehr in sie aufgenommen worden war: so zeigte sich auch jetzt wieder Italien als die Brücke zwischen dem Alterthume und der christlichen Zeit. Hier hatte sich trotz der gewaltsamen Vermischung der heterogensten Volkselemente dennoch die Sprache in ihrer Reinheit erhalten, und durch ihre großartigste Schöpfung, die Rechtswissenschaft, bekam die römische Welt schon damals die einflußreichste Geltung, die bis zu dieser Stunde nicht aufgehört hat. So wie sich äußerlich das moderne Leben und die antike Kunst auf das stärkste berührten, so mußte auch die innerliche Vereinigung dieser Elemente das Ziel des Strebens für die edelsten Kräfte sein, wie sich dies im Gebiete der Poesie, der Malerei und Baukunst so glänzend bewährt hat; denn Ariost und Tasso, Leonardo da Vinci und Raphael, Bramante und Palladio haben dieses Ziel mit bewußter Klarheit vor Augen gehabt. War nun die römische Literatur selbst mehr und mehr untergegangen, so daß an eine irgendwie schöpferische Fortsetzung derselben nicht gedacht werden konnte, so war doch eine Wiedererweckung und Neubelebung erforderlich, welche ohne die Fortdauer einer Empfänglichkeit für sie nicht eintreten konnte. In der That war dieses auch der Fall, wenigstens die wichtigsten Zweige der römischen Literatur blieben das ganze Mittelalter hindurch nicht unbeachtet, und einzelne Schriftsteller, wie Livius und Salust, Virgil und Horaz, auch Lucan und Ovid, ja auch einzelne Schriften Cicero's und Seneca's, blieben die Lieblinge mancher Klöster, in denen sie gelesen und abgeschrieben, auch wohl in die eigenen literarischen Darstellungen verwebt wurden. Auch wiesen mehrere der Kirchenväter vielfach auf die Werke der profanen Literatur hin, denen sie im Grunde so viel

verdankten; und selbst das eifrige Bemühen eines Gregor des Großen, die heidnischen Dichter womöglich mit Gewalt zu vernichten, liefert den nur um so stärkeren Beweis, daß die zauberische Macht derselben noch nicht erloschen war.

Von den beiden großen italischen Dichtern des Mittelalters gehört weniger Dante als Petrarca unter die Restauratoren des classischen Alterthums. Zwar fühlte sich Dante durch wunderbare Einwirkungen unvermerkt zu den Alten hingezogen, wenn es auch mehr der Inhalt und Gedankenreichthum als die vollendete Schönheit der Form war, die ihn fesselte. Aber mit seiner eigentlichen Bildung ruhte er ganz auf dem trivium und quadrivium des Mittelalters, er suchte die systematische Scholastik mit der provencalischen Romantik zu verbinden. Genialer und feuriger noch war Petrarca, der sowohl durch seine eigene Persönlichkeit wie durch seine zahlreichen und bedeutenden Schüler erfolgreich wirkte. Mit der das Fundament der humanistischen Bildung vertretenden toscanischen Hauptstadt Florenz war er auf das innigste verbunden, von dieser aber ist die ganze Organisation der neueren Republik der Wissenschaften ausgegangen. Seine drei bedeutendsten Schüler waren Boccaccio, Marsigli und Salutato. Der mittlere von diesen ist der Gründer des ersten wissenschaftlichen Vereins außer der Kirche und Hochschule, der letzte hat dem Humanismus im Staatsleben das Bürgerrecht erworben, der erste dagegen stellte die Freude des stillen Gelehrtenfleißes dar.

Groß ist die Zahl der fürstlichen Gönner und Beförderer der Wissenschaften in Italien, aber noch größer war die Zahl der gelehrten Flüchtlinge, die aus Griechenland nach Italien kamen und hier eine willige Aufnahme und einen empfänglichen Boden fanden. Die Zahl der von diesen ausgehenden Schüler ist eine außerordentlich große, die sich kaum aufrechnen läßt. Ihre Namen (vgl. Niemeyer 3, S. 526 f.) bedeuten aber nur dann etwas, wenn man Genaueres zu ihrer Charakteristik beibringen kann. Nur das läßt sich wohl mit Entschiedenheit hervorheben, daß Johannes von Ravenna für die lateinische und Emanuel Chrysoloras für die griechische Sprache und Literatur die bedeutendsten gewesen sind, aus deren Unterrichte gar viele Schüler hervorgiengen. — Vgl. auch Jul. Schück zur Charakteristik der ital. Humanisten des 14. und 15. Jahrh. Breslau 1857.

Wurde auf diesem Wege der Zweck gefördert, die Wissenschaft vom Dienste der Kirche und von den Fesseln der Scholastik zu befreien, so mußten dieselben Umstände zugleich zur Läuterung des Geschmacks und zur Aufstellung besserer Muster beitragen. Daß man dabei Gefahr laufen konnte, in ein anderes Extrem hinüber zu gerathen, ist natürlich. Die Verehrung des classischen Alterthums verwandelte sich in eine einseitige, dem Evangelium nachtheilige Bewunderung. Hierzu gehört namentlich Angelus Politianus. Indessen trat diesen Einseitigkeiten, in Folge deren man dem classischen Elemente eine fast ausschließliche Herrschaft vindiciren und die intellectuellen Kräfte des Zöglings auf Kosten der übrigen ausbilden wollte, das Verlangen nach einer sittlichen Ausbildung als der eigentlich höchsten und edelsten Aufgabe entgegen. Dies gilt besonders von Vittorin von Feltre (Victorin Rambaldoni aus Feltre), geb. 1378, der zuerst in Padua, dann in Venedig, zuletzt in Mantua (1425) unter Joh. Franz Gonzaga Lehr- und Erziehungsanstalten mit musterhafter pädagogischer Umsicht anlegte und leitete (vgl. Niemeyer 3, S. 528 f. Petri nach Orelli in Seebode's Archiv 2, S. 754 ff. Palmers evang. Pädag. S. 17. — Thaulow Gymn.-Päd. S. 33. „V. v. F. scheint schon die Ansicht gehabt zu haben, daß das Griech. vor dem Latein. gelehrt werden müße"). Die sittliche Ueberwachung seiner Zöglinge war musterhaft, und aus der strengen Rücksicht darauf erklärt sich auch die Sorgfalt in der Auswahl der Lectüre. Dichter von lascivem Charakter oder obscöner Ausdrucksweise, wie Martial, las er weder selbst noch duldete er sie in seiner Anstalt. — Ein zweiter war Guarino von Verona, geb. 1370, gest. 1460 im 90. Jahre seiner verdienstvollen Lebensbahn. Er war zum Studium des Griechischen nach Constantinopel gegangen, um dort den Emanuel Chrysoloras zu hören. Er eröffnete bei seiner Rückkehr seine

Lehrthätigkeit in seiner Vaterstadt, als ihn aber neidische Verleumdung von dort vertrieben hatte, zuletzt in Ferrara. Er übersetzte viele Schriften des Plutarch, Lucian, Isokrates, Basilius, den ganzen Strabo, schrieb Commentare zu vielen Classikern, eine eigene lateinische Grammatik und einen Auszug aus der Sprachlehre des Chrysoloras. Allerdings überwog dabei in seinen Augen das formale Interesse. Eine richtige und schöne Diction galt ihm als die Hauptsache, er prägte daher besonders gern schöne, aber auch inhaltreiche Stellen dem Gedächtnisse ein und wählte die Schriftsteller mit strenger Gewissenhaftigkeit aus dem goldenen Zeitalter. Dabei war freilich seine Methode vortrefflich und seine Gesinnung edel. Er beobachtete einen angemessenen Stufengang vom Leichteren zum Schwereren und sah beim Unterricht in der Redekunst mehr auf gute Muster als auf trockene scholastische Regeln; aber seine Schüler lernten auch nicht bloß das sapere ac fari, sondern auch das bene vivere von ihm.

Weniger zu rühmen wegen seiner allzu großen Selbstüberschätzung, wenn auch sehr wirksam in Folge rastloser Thätigkeit für die Bildung seiner Zeit und ausgezeichnet durch geistige und körperliche Kraft, war Francesco Filelfo (1398—1481). Wenn er auch zu vermessen nach großer Vielseitigkeit strebte, so führte ihn diese Richtung doch zugleich zu einem vollständigen Ueberblicke über das ganze Alterthum, in Folge dessen er auch die griechische Literatur mit größerer Liebe umfaßte und auf eine genauere Kenntnis derselben drang. Seine Gründlichkeit und sein Eifer waren bewundernswerth, der Reichthum seines Wissens wurde wie ein Orakel ausgebeutet, aber auch durch die fast übertriebene Anerkennung ihm geschadet. Einzelnes aus seinen Lehren bei Petri in Seebode's Archiv 2, S. 761 ff.

Natürlich waren nicht alle Verehrer und Beförderer der classischen Literatur zugleich von unmittelbarem Einflusse auf das Unterrichtswesen; als pädagogische Schriftsteller jener Zeit sind aber wegen ihrer bedeutenden Einwirkung zwei Männer, Vergerius und Vegius (s. das Progr. von Schweminski, Posen 1858. S. 1—27) namentlich hervorzuheben. Petrus Paulus Vergerius, geb. 1349 zu Capo d'Istria, gest. 1428, hatte Philosophie und Rechtswissenschaft studirt und war von Em. Chrysoloras im Griechischen unterrichtet worden. Francesco von Carrara übertrug ihm die Erziehung seiner Kinder, später wurde er Erzbischof und Cardinal und erwarb sich am Hofe des Kaisers Sigismund, wohin er eine Gesandtschaft begleitete, besondere Gunst. Er schrieb einen libellus de ingenuis moribus et liberalibus studiis und außerdem noch mehrere Biographien. Jene seine Hauptschrift wurde viel empfohlen und sogar als Jugendlectüre eingeführt; er verbreitete sich darin über das ganze Gebiet der Erziehung und des Unterrichts, weniger um ein festes System aufzustellen als um Winke und Andeutungen zu geben, die theils methodischen theils paränetischen Werth haben. Für die ersten Elemente verlangte er die besten Lehrer, auch müßten der Jugend stets die besten Schriften in die Hand gegeben werden, was wenigstens ein Beweis ist, wie hoch und wichtig ihm dieser Gegenstand erschien. Auch drang er schon auf Vereinfachung der Lehrgegenstände, damit ein Fach mit ausdauerndem Eifer betrieben werden könne; nicht minder verlangt er, daß die Lehrobjecte nach ihrer inneren Verwandtschaft auf einander folgen sollen. Selbst über Leibesübungen und Spiele verbreitet er sich. — Mapheus Vegius, geb. 1407 zu Lodi an der Adda, gest. 1458, liebte besonders die Dichtkunst und verehrte namentlich den Virgil, den er nachzuahmen versuchte. Später, als er 1443 Canonicus zu St. Peter geworden war, neigte er sich vorzugsweise der Psalmenpoesie und dem Studium der Bibel zu; auch die Kirchenväter, namentlich Augustinus, studirte er mit großem Eifer, wogegen die Classiker mehr in den Hintergrund traten. Seine Hauptschrift waren libri sex de liberorum educatione et claris eorum moribus; dies Werk ist schon viel ausführlicher und planmäßiger als das von Vergerius, aber freilich von systematischer Abrundung noch weit entfernt. Mit großem Nachdruck hebt er darin zuerst den segensreichen Eindruck des mütterlichen Vorbildes in der Erziehung hervor. Beide Männer waren einander offenbar nahe verwandt, aber der wesentliche Unterschied

zwischen beiden scheint doch der zu sein, daß der erste vom geschichtlichen Standpunct und Interesse ausgieng, wie er denn auch der Geschichte den ersten und höchsten Werth für die Jugendbildung einräumte, während Vegius mehr einen ethischen oder gnomischen Charakter an sich trägt. Dies erkennt man zum Theil durch einzelne Aeußerungen, indem er von der Bibel, deren Lesung er dringend empfahl, doch vorzüglich die Psalmen, die Sprüche Salomonis, das Buch Jesus Sirach und das 2. Buch der Makkabäer hervorhob, während er die Genesis, einen Theil des Propheten Ezechiel, das hohe Lied und Aehnliches ganz ausschloß. Goldene Regeln stellt er für den Lehrer auf (s. das Progr. von Schweminski, S. 18). Als die beste Knabenlectüre bezeichnet er die äsopischen Fabeln, auf diese können schwierigere Werke folgen, wie der durch Eleganz und Kürze ausgezeichnete Salust (Catilina), nächst diesen die Dichter, von denen er jedoch die Elegiker ausgeschlossen und die Komiker dem reiferen Alter aufbehalten wissen wollte; wohl aber könnten gehaltreiche Satiren gelesen werden, besonders aber die Tragiker, und vor allen Dingen die Epiker, unter welchen er den Homer und Virgil zuerst nannte und am höchsten stellte. Auf die Pflege der sittlichen Haltung bei der Jugend legte er ein ganz besonderes Gewicht.

Die Folge dieser großartigen und tief eindringenden Behandlung der Alterthumsstudien mußte sich bald nach allen Seiten hin offenbaren. Aus allen Ländern, vorzüglich freilich aus Deutschland, strömten Schaaren wißbegieriger Jünglinge nach Italien und sammelten dort die Samenkörner befruchtender Geistesnahrung, die sie nach ihrer Rückkehr überall in dem heimischen Boden ausstreuten. Freilich geriethen diese Bestrebungen vielfach in einen harten Kampf mit dem Mönchthum und dem Scholasticismus, so daß die classischen Studien in Frankreich und England erst um die Mitte des 15. Jahrhunderts an den Hochschulen zu Paris und Oxford einen sichern Halt gewannen und auf der pyrenäischen Halbinsel noch später eingeführt wurden. Ein rascherer Eingang und ein glücklicheres Fortschreiten wurde ihnen, zufolge der inneren Geistesverwandtschaft, auf deutschem Boden zu Theil.

§. 7. Die niederländischen Vorläufer der Reformation. Literatur: C. Ullmann, Reformatoren vor der Reformation, vornehmlich in Deutschland und den Niederlanden. 2 Bde. Hamburg 1841 f. (besonders Bd. 2: Joh. Wessel). Fr. Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters. Stralsund 1843, besonders von S. 260 an. — Gegen die Einseitigkeit des Scholasticismus und gegen die Anmaßung der Klosterschulen mußte nothwendig ein Gegengewicht gewonnen werden. Zugleich war nicht zu verkennen, daß die Wirkungen des in Italien wieder erwachten wissenschaftlichen Geistes mehr die Höhen des Lebens erreichte und die Höfe der Fürsten ergriff, als in die Breite sich ergoß und die Masse des Volkes durchdrang. Gerade die in den Niederlanden herrschenden Parteikämpfe machten diese wohl zu einem besonders fruchtbaren Boden höheren Strebens; und je mehr man sich durch die herrschenden Formen der Kirche unbefriedigt fühlte, desto mehr gab man sich einer praktischen Mystik hin, die nach der Seite der Seelsorge und Erziehung eine besondere Wirkung versprach. So bildete sich hier denn eine neue Pflanzstätte wissenschaftlicher Bildung, die insbesondere in den durch Wohlstand und Bürgersinn hervorragenden niederländischen Städten Deventer, Kampen und Zwoll die reichste Nahrung fand. Nicht bloß das vorschwebende Bild enger Genossenschaft in dem Klosterwesen und Mönchthum, sondern auch das feste Bewußtsein, daß ohne eine wahrhafte innere Gemeinschaft eine zu Einem Ziele hinstrebende Wirksamkeit nicht erzielt werden könne, rief die Genossenschaft der Brüder des gemeinsamen Lebens (Hieronymianer u. s. w.) hervor, deren Sitz in Deventer war. Der Gründer derselben war Gerhard Groote (1340—1384), der zur Beförderung eines praktischen christlichen Lebens, vornehmlich durch das Mittel eines angemessenen Jugendunterrichts, einen Bund frommer und begeisterungsvoller Männer um sich versammelte. Schwächlichen Körpers, aber lebendigen Geistes hatte er sich zu Paris drei Jahre lang mit

Eifer auf die scholastische Philosophie geworfen, ward aber später, als ihm seine unter großem Zulaufe gehaltenen Predigten in der Landessprache untersagt wurden, von selbst auf das engere und stillere Gebiet des Jugendunterrichts gewiesen. Nach seinem Tode leitete Florentius Radewin das Werk in seinem Sinne fort und entwarf den Plan zu einem Kloster der regulirten Kanoniker, das er nach erlangter Genehmigung in Windesheim begründete und etwas später nach dem Agnesberge bei Zwoll verlegte. Von hier aus gieng eine großartige Wirksamkeit durch seinen Schüler Thomas a Kempis und dessen zahlreiche Genossen und Jünger aus, die sich immer weiter verbreitete. Der hier ausgestreute Same reiner Elemente bereitete die Saat vor zu einer rechten Begründung und Wiedergeburt des christlichen Lebens in der deutschen Reformation. Und diese Wirkung blieb nicht auf die Niederlande beschränkt, sondern zeigte sich am Niederrhein, in Westphalen und Sachsen, Pommern, Preußen und Schlesien in reichem Maße. In den von diesen Männern gestifteten Brüderhäusern vereinigte sich fromme Sinnesweise mit praktischer und wissenschaftlicher Tüchtigkeit. Sie rissen dabei nicht alles Vorhandene hinweg, sondern schlossen sich zum Theil an das Bestehende an, wenn sie auch wiederum an manchen Orten neue Anstalten begründeten. Zum Muster nahmen sie aber bei ihrer Behandlung der Wissenschaften und Sprachen die italienischen Schulen.

In eine noch nähere Beziehung zu diesen trat Johann Wessel, geb. 1419. Er zog nämlich von jenem Berge bei Zwoll nach Italien und wurde dort durch die Vermittelung des Cardinals Bessarion mit den bedeutendsten Philologen der damaligen Zeit bekannt. Dies übte auf ihn und durch ihn wiederum in den weitesten Kreisen einen mächtigen Einfluß aus, wenn er auch persönlich von dem Geiste der scholastischen Philosophie nicht ganz frei blieb. Von Italien gieng er nach Paris, wo ihn der junge, damals achtzehnjährige Reuchlin kennen lernte, auf dessen Studien er großen Einfluß gewann. Aber so ergiebig und reich seine Thätigkeit hier auch war, sehnte er sich doch am Ende aus der Fremde wieder in das Vaterland und in die Stille beschaulicher Zurückgezogenheit. Am meisten hielt er sich in dem Kloster Adwert oder Aduard auf und wirkte durch erbaulichen und anregenden Umgang auf viele ausgezeichnete Männer, besonders auf Reuchlin und Agricola. Er legte auf die Lehrgabe einen unbedingten Werth (signum scientis est posse docere) und vergegenwärtigte sich das Ziel alles Wissens und Erkennens in einer sehr schönen Weise (s. K. v. Raumers Gesch. d. Päd. 1. Ausg. 1, S. 75).

Auf die Veranlassung ihres Lehrers Thomas a Kempis giengen Rudolph Lange, Graf Moriz von Spiegelberg und Rudolph Agricola ebenfalls nach Italien. Lange sammelte zugleich eine reiche Büchersammlung, deren freie Benützung er seinen Freunden gestattete, ermunterte zur Anlegung von Schulen, wie in Amsterdam und Deventer, und trat selbst als Reformator derselben im nördlichen Deutschland auf. Die Domschule zu Münster gewann unter ihm eine ganz neue Gestalt. In Hamm, Dortmund, Herford, Essen, Soest, Osnabrück u. andern Städten des Rheinlands und Westphalens ließ er durch tüchtige, von ihm ausgebildete Männer Schulen anlegen, um überall den Eifer für classische Studien dadurch zu wecken. In gleicher Weise legte v. Spiegelberg die Schule zu Emmerich und Ludwig Dringenberg die zu Schlettstadt an (vgl. v. Raumer 1, S. 110). Auch Jakob Wimpheling machte sich durch seine praktische Thätigkeit und durch seine literarischen Arbeiten im Gebiete des Unterrichts und der Erziehung verdient. Unter der allgemeinen thätigen Fürsorge für die Wissenschaften gedieh auch der Fortschritt aller Vorbereitungsanstalten für dieselben. In diesem Sinne verdankten die Schulen auch den Bemühungen der allgemeinen Beförderer der Wissenschaften sehr viel, unter welchen Conrad Celtes, Joh. v. Dalberg und R. Agricola namentlich hervorragten; die beiden letzteren waren besonders für die Universität Heidelberg thätig. Alles aber ward übertroffen durch die Leistungen zweier Männer, die die beiden alten Sprachen nicht bloß selbst geschickt und frei handhabten, sondern auch

durch musterhafte Methodik der Folgezeit zu dauerndem Besitze überliefern konnten: dies waren Joh. Reuchlin und Desid. Erasmus. Ueber die weitgreifende Wirksamkeit des Letzteren vgl. d. Art. Eine gewisse Einseitigkeit fand auch bei ihm statt in dem Vorherrschen jenes Intellectualismus, in Folge dessen er der Bildung des Herzens nicht die rechte Stelle in der Erziehung anzuweisen verstand, und in der Bevorzugung der fremden Sprachen, die ihn hinderte, auf die Muttersprache den rechten Werth zu legen. Auch vergieng noch eine nicht unbedeutende Zeit, ehe die Wirkung des neu geweckten Studiums in den Schulen recht bemerkbar werden konnte; aber ohne diesen unerläßlichen Umgang und ohne das von Reuchlin insbesondere angeregte gründlichere Studium der griechischen und hebräischen Sprache wären die großen Erfolge im Zeitalter der Reformation, ja diese selbst noch nicht möglich gewesen.

Zweite Periode. Von der Reformation bis zum Ende des dreißigjährigen Kriegs. §. 8. Die Wiederbelebung der Studien des classischen Alterthums und die dadurch gewirkte Verbesserung des höheren Schulwesens stand mit der Reformation der Kirche in einer nothwendigen und gegenseitig höchst heilsamen Wechselwirkung. In gewissem Sinne darf sogar mit Zuversicht behauptet werden, daß ein Gymnasium im Sinne des Evangeliums erst von der Reformation an denkbar ist. Die bestimmte Beziehung zwischen dem Evangelium und den alten Sprachen, wie sie in den bekannten Aeußerungen Luthers enthalten und von da an die Grundlage dieser höheren Schulen geblieben ist, ward ja überall erst durch das formale und materiale Princip der Kirche ins Leben gerufen. Denn beide forderten eine solche Vorbildung nicht bloß der künftigen Diener der Kirche, sondern aller, welche Bildung genug gewinnen sollten, um von ihrem evangelischen Glauben Rechenschaft abzulegen, daß ihnen das Verständnis der h. Schrift und dadurch eine selbständige Erkenntnis der Heilswahrheit ermöglicht würde. Umgekehrt konnte auch das ganze Studium des classischen Alterthums erst durch die evangelische Wahrheit und Wissenschaft seinen echten Werth und seine dauernde Geltung bekommen. Die Reformatoren haben dies wohl erkannt und deshalb mittelbar und unmittelbar darauf eingewirkt. Sie benutzten die von Italien aus verbreiteten alten Classiker theils zur Bildung des Geschmacks im Gebrauche der Sprache in Wort und Schrift und zur angemessensten Vorbereitung auf die verschiedenen Fächer des wissenschaftlichen Studiums, theils und vornehmlich als eine Hauptstütze des evangelischen Glaubens. Diese beiden Gesichtspuncte wurden nicht immer gleich fest und klar ins Auge gefaßt, da man bald dem einen, bald dem andern vorzugsweise folgte; bei der Gründung von Schulen war es der letztere, der religiöse oder kirchliche, den man gleichsam um sie zu weihen voranstellte; in der Praxis aber war es vielfach der erstere, über dem man den andern vergaß. Man gab ausdrücklich als Grund zur Stiftung von Schulen außer der allgemeinen Bestimmung für eine bürgerliche Bildung den besonderen Zweck für Bewahrung und Befestigung der neuen Lehre an; ja der schmalkaldische Bund hatte sich im März 1537 ausdrücklich anheischig gemacht, für die Verbesserung alter und die Anlegung neuer Schulen zu sorgen. Hierneben stehen die kräftigen Zeugnisse der Reformatoren selbst, wie wir sie von Luther in seiner Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation, 1520, und an die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, 1524 (mit Auslassungen in Raumers Gesch. der Päd. I, 150 ff.), und von Melanchthon in seiner Schrift „an ein erbare Stadt, von Anrichtung der lateinischen Schuel, nützlich zu lesen," 1543, aufzuweisen haben. — Vgl. Schubart, Ph. Melanchthons Humanismus, in der Pädag. Revue. 1853. S. 336 ff.

Der von den beiden Reformatoren aufgestellte Lehrplan, der zu wiederholten Malen, 1525, 1528, 1530 und 1538, bearbeitet und am vollständigsten in der sächsischen Kirchenordnung von 1580 aufgestellt ward, verlangte, daß in den lateinischen Schulen Lesen, Schreiben, Singen (Musik), Latein nebst Metrik und Grammatik, Dialektik und Rhetorik, und Religion (neben dem Katechismus wenigstens in den oberen Classen noch eine sacra

lectio) getrieben werden sollte. Eingetheilt wurden damals die Schulen in 3 Haufen oder Classen, namentlich in Sachsen, Hessen, der Pfalz, Schleswig-Holstein u. a. (s. Ruhkopf S. 334; auch Funkhänel, Beiträge z. Gesch. der Eisenacher Schule, I., Progr. von 1844, S. 22 ff.); diese Eintheilung blieb in vielen Gegenden sogar bis in das 19. Jahrhundert hinein, gleichwie noch jetzt in manchen Stadt- oder lateinischen Schulen Kurhessens und Württembergs. Die Vertheilung des Unterrichtsstoffs war diese, daß der erste Haufen (Classe) Lesen und Vocabeln in einem Handbüchlein, später im Donat und in Cato's Sentenzen lernte, der zweite in der Religion, Grammatik, Prosodie, Musik unterwiesen wurde, so wie Aesopus (Camerario interprete), Mosellani Paedologia, Desid. Erasmi colloquia, Terenz, Plautus, und außerdem auch die Urkunden der heil. Schrift las, der dritte aber Virgil, Ovids Metamorphosen, Cicero's officia und epistolae ad familiares übersetzte, in der Metrik, Dialektik und Rhetorik unterwiesen wurde und sich im Lateinsprechen so viel als möglich übte; nächstdem sollte der zweite und dritte Haufen wöchentlich eine schriftliche lateinische Arbeit, eine Epistel oder einige Verse abfassen. Jeder Lehrer besorgte eine Classe, der zweite Collaborator oder Cantor hatte zugleich für die Musik zu sorgen. Der Unterricht dauerte 5—6 Stunden täglich, nämlich früh von 5 oder 6 bis 9 Uhr und Mittags von 12—3; die Hauptlectionen, zu denen namentlich die Grammatik gehörte, waren des Vormittags, die Nebenlectionen, insbesondere die Musik, Nachmittags. Außerdem mußten die Schüler noch Sonntags und an zwei Wochentagen der Katechismuslehre beiwohnen. Mit großem Nachdrucke wurde auf vieles Repetiren gedrungen. Die Anstrengung des Sitzens in der Schule, oft 4 Stunden in ununterbrochener Folge, wurde schon damals ein Gegenstand ernster Klage. Die zum Singchor gehörigen Schüler (currendarii, auch Partemschüler genannt) wurden, nach einer schon aus dem 13. Jahrhunderte stammenden Einrichtung, vorzugsweise im Gesange unterwiesen, mußten aber dafür in den Kirchen lateinische oder deutsche Psalmen und Lieder singen, auch wohl das Evangelium vorlesen, und erwarben sich der damaligen Sitte gemäß unter dem Geleite sämmtlicher Lehrer durch Umsingen vor den Häusern reicher Bürger, namentlich von Christtag an bis Neujahr, ihren Unterhalt. Der Singchor war an manchen Orten ziemlich zahlreich; im Jahre 1653 bestand er z. B. zu Cassel aus 34 Schülern sämmtlicher Classen. Vgl. auch Eggers, Gesch. der ehemaligen großen lat. Schule in Altona. Alt. 1831. S. 7 f.

Von den gewöhnlichen Stadtschulen, deren Lehrstoff einzig im Lesen und Schreiben, Latein und Christenthum bestand (s. die Schulpläne bei Ruhkopf, S. 321 ff. und daraus bei Niemeyer 3, S. 543 ff.), verschieden waren die höheren Stadtschulen, die nur an einigen wenigen Orten, wie Nürnberg, Mühlhausen, Hamburg, Lübeck, Bremen u. a., errichtet wurden. Diese zogen das Griechische und Hebräische, sowie die Mathematik und Philosophie in den Kreis der Unterrichtsgegenstände hinein, und die Lehrer derselben bedienten sich mehr des akroamatischen als des dialogischen Vortrags, was keinen günstigen Einfluß übte und vielfache Klagen über mangelhafte Vorbereitung für die akademischen Studien hervorrief. An guter Methodik mag es indessen beiden Gattungen von Anstalten noch gefehlt haben.

Der Unterschied dieser beiden Arten von Schulen (vgl. C. L. Roth, zur Geschichte des Nürnbergischen gelehrten Schulwesens im 16. und 17. Jahrhundert, jetzt auch in seinen Schriften I, S. 198 ff.) bestand eigentlich darin allein, daß den höheren Stadtschulen für die genannten, ihnen ausschließlich eigenen Fächer eine Art Lycealcursus angefügt wurde; hatte ein Schüler die Classen der lateinischen Schule absolvirt, so konnte er an diesen Vorlesungen Theil nehmen und hieß auditor publicus. An sich stand wohl das Gymnasium überall nicht höher; in Nürnberg kommen nach dem ältesten Schulplane (ohne Datum) und einem späteren von 1624 nur ganz unbedeutende Abweichungen vor. Das Gymnasium hatte anfangs 4, später 5 Classen, die Schule bei St. Lorenz daselbst hatte in dem genannten Jahre 8 Classen; beide begannen mit Lesen und Schreiben und führten bis zur Universität. Nur wurden dem Gymnasium

vorzugsweise Söhne patricischer Familien übergeben, es hieß ausdrücklich schola patriciorum (vgl. oben §. 3), und diese Sitte erhielt sich bis ins 18. Jahrhundert, wo den Rectoren dreier lateinischer Schulen, nicht aber dem des Gymnasiums, der Rathsbefehl mitgetheilt ward (1708), den Handwerksmeistern bei der Nachfrage nach Lehrjungen willig zur Hand zu gehen. Aber freilich waren daneben in allen diesen Anstalten genug arme Schüler vorhanden, und es muß nach einem Zeugnisse aus dem Jahr 1606 mehrere Schulanstalten in Nürnberg gegeben haben, deren jede wohl an 80 arme, von Almosen lebende Schüler hatte.

Die Lehreinrichtung der höheren Stadtschulen war allerdings vorzugsweise auf künftige Theologen berechnet, wie denn ja diese Rücksicht durch die Reformation selbst geboten und in den Städten am natürlichsten war, die sich selbst am frühesten öffentlich dazu bekannt hatten (wie z. B. Nürnberg). Die Lectüre der classischen Sprachen war minder vorherrschend als die Betreibung der Grammatik; daneben handelte es sich um fleißiges Studium der Rhetorik und Logik, es wurde Anleitung zum Versbau und zum Lateinschreiben gegeben, und in Religion und Musik unterrichtet. In Nürnberg fehlen Mathematik und Geschichte in den 4 ältesten Plänen bis zum Jahr 1624 noch ganz, Hebräisch kommt erst in dem von dem letztgenannten Jahre vor. Die Schulstunden beschränkten sich auf 21—22 wöchentlich; daher war hier der freien Selbstthätigkeit mehr überlassen und es konnte eine größere individuelle Ausprägung der Geister und Charaktere gewonnen, aber auch für mittelmäßige Köpfe weniger Anregung geboten werden. Daß außerdem mehr Theorie und Gedächtniswerk vorherrschte, das strengere Verständnis und die nothwendige Uebung dagegen oft vernachläßigt wurde, hatten sie wohl mit dem ganzen Unterrichtswesen der Zeit gemein.

Daß seit der Reformation die Klöster und andere fromme Stiftungen gewöhnlich zum Besten der Gymnasien benutzt wurden, lag in dem evangelischen Charakter dieser neuen gewaltigen Bewegung. In Gotha wurde z. B. durch den ersten evangelischen Superintendenten Myconius aus den beiden Schulen, die bei der Stifts- oder Dom- und bei der Margarethenkirche waren, Eine gemacht und diese in das Augustinerkloster verlegt, dessen Mönche für die neue Lehre Empfänglichkeit hatten und darum den Neuerungen sich nicht widersetzten, 1524 (vgl. Schulze, Gesch. des G. zu Gotha, S. 19). Der genannte Geistliche und die Unterstützung der glorreichen Kurfürsten Johann des Standhaften und Johann Friedrich des Großmüthigen trugen wesentlich zur Befestigung der neuen Schöpfung bei. Der erstere schenkte, nachdem durch Gregor Brück, Ph. Melanchthon, Fr. Myconius u. a. die erste allgemeine Kirchen- und Schulvisitation gehalten war, 1529 jenes Augustinerkloster mit allen seinen Gebäuden, Pertinentien und Einkünften dem Stadtrathe von Gotha zum Besten der Kirchen und Schulen. Die so entstandene Schule hatte erst 1, dann 3 und bald 4 Lehrer (1 ludi magister und 3 baccalaurei). Nachdem im Jahr 1572 wichtige und lehrreiche neue Bestimmungen für sie getroffen waren, wurde sie durch Herzog Johann Casimir zu einem Gymnasium illustre erhoben (Schulze, S. 68). Er erhöhte die Zahl der Classen auf 6 und die der Lehrer auf 7; dabei wurde festgesetzt, daß noch von dieser Anstalt ein Fortschritt und Uebergang auf das gymnasium academicum in Coburg möglich sein sollte. Doch fehlte auch hier noch manches, worauf man doch sonst in jener Zeit schon drang. Eine Visitation vom Jahr 1613 ergab (Schulze, S. 74), daß die Lectionen besser geordnet, das viele Dictiren abgestellt, bestimmte griechische und römische Auctoren gelesen, die Arithmetik, die hebräische Grammatik und die Lesung lateinischer Dichter sorgfältiger betrieben werden sollte.

Auch in Danzig wurde gleich bei Einführung der Reformation ein Franciscanerkloster durch einen Vertrag der Stadt unter der besonderen Bedingung abgetreten, daß es fortan zu einer „Zuchtschule" benutzt werden sollte. Aber 20 Jahre nach der Eröffnung dieser evangelischen Gelehrtenschulen (13. Juni 1558), als die Schule der über die Stadt verhängten Belagerung wegen eine Zeitlang aufgelöst gewesen war, wurde

bei der Wiederherstellung besonders den confessionellen Interessen Rechnung getragen; der Hader derselben durchzog ja mit seinen Mislklängen schon das Zeitalter der Reformation. Zunächst galt es, die evangelische Jugend vor den Einwirkungen der Jesuiten und evangelischen Irrlehrer sicher zu stellen. Zu dem Ende wurde seit 1580 statt eines Humanisten bei jeder Vacanz ein gelehrter Geistlicher, und zwar ein Doctor der Theologie, zum Rector des Gymnasiums erwählt und demselben auch für den Unterricht in der Beredtsamkeit, den alten Sprachen und der Mathematik in der Regel Theologen zur Seite gestellt. Da man es aber zugleich für besonders wünschenswerth ansah, die Jugend erst in reiferem Alter auf auswärtige Universitäten zu schicken, wurden drei Professuren für Jurisprudenz, Medicin und Philosophie errichtet, um diese Studien nöthigenfalls schon hier in der Heimat absolviren zu können. Dies hat denn auch hier später (1640) zu der Anlegung eines gymnasium academicum oder illustre geführt.

Ueberhaupt wurden in dieser Periode viele der kleinen Stadtschulen in höhere Anstalten verwandelt, in deren Lehrkreis namentlich das Griechische und Hebräische, die Philosophie und Mathematik aufgenommen ward; diese erhielten dann verschiedene Namen, Particularschulen (wahrscheinlich zum Unterschiede vom studium generale der Universitäten so genannt), Pädagogien oder Gymnasien. Die Schüler der niederen Anstalten leisteten im ganzen zu wenig, so daß ein Besuch der höheren nothwendig war. Jene begnügten sich meist mit dem Unterrichte in der Religion und im Lateinischen, und auch hierin mit dem gewöhnlichen Material. Es fehlte dem Unterrichte an der rechten Abstufung, daher auch an der rechten Beziehung zur Universität, an verständiger und angemessener Methode, an brauchbaren Lehrbüchern, für die erst die nächste Folgezeit eine reichere Auswahl bereiten sollte, an tüchtigen und erfahrenen Lehrern, da die meisten von der gering dotirten und mit manchen Plackereien verbundenen Schulstelle rasch zu einem einträglicheren und mehr Ruhe gönnenden geistlichen Amte übergiengen, endlich an einsichtsvollen Inspectoren. Gegen Ende des Jahrhunderts mußte die alte sächsische Schulordnung, die bis dahin fast im ganzen nördlichen Deutschland als ausschließliche Norm gegolten hatte, sich viele Abänderungen und Zusätze gefallen lassen. Dies fand freilich vorzugsweise da statt, wo eine Verwandlung der Schulen vorgenommen wurde. So wurde die Trivialschule zu Corbach 1579 in ein förmliches Gymnasium von 8 Classen mit 8—9 Lehrern unter dem Rector Lazarus Schoner verwandelt. Von dort wurde Jodocus Jungmann 1581 nach Cassel berufen, und auch hier die bisherige niedere lateinische Stadtschule zu einer höhern von 8 Classen gesteigert, der gewöhnliche Name schola Cassellana civica zwar beibehalten, die veränderte Stellung dagegen durch den Rectortitel und durch Hinzufügung neuer Lehrämter bezeichnet. Manche dieser Anstalten wurden, um einen größeren Einfluß derselben möglich zu machen, mit Alumnaten verbunden. Die Fürstenschule zu Kloster Heilsbronn wurde 1582 von dem Markgrafen Georg Friedrich begründet und mit fürstlicher Munificenz ausgestattet (vgl. J. C. Helds Schulreden, S. 249, und daneben die Stiftung des Kurfürsten Joachim Friedrich von Brandenburg in Joachimsthal, s. Seebode's Archiv II, S. 629 ff.). Andere strebten noch höher empor und haben sich allmählich zu Hochschulen umgestaltet. So entwickelte sich aus einer nachmals in Baireuth gegründeten Akademie (über deren Verhältnis zum Gymnasium s. Helds Schulreden, S. 281) bald die Universität zu Erlangen. Aber es erhob sich später bisweilen auch Rivalität zwischen diesen höheren und niederen Anstalten, die nach der einen oder andern Seite hin sehr zum Nachtheil ausschlug, s. Held's Schulreden, S. 275. In Altona wurde 1739 ein akademisches Gymnasium mit dem Pädagogium verbunden, das sich als Selecta des Gymnasium Christianeum mit akademischen Vorrechten bis zum Jahr 1845 erhalten hat; s. die interessante Geschichte desselben von J. H. C. Eggers in 3 Abth., Altona 1834, 1838, 1844. 4. Progrr. In Mitau bestand seit 1775 ein gut dotirtes Gymnasium illustre (Akademie), das auch unter russ. Zepter seine vorige Einrichtung beibehielt und erst bei der Errichtung der Univ. Dorpat geändert ward.

§. 9. Der persönliche Einfluß bedeutender Schulmänner in dieser Periode. Hatte sich die Reformation nur durch die lebenentscheidende That persönlicher Aneignung des Glaubens in dem Einzelnen verwirklichen können, so mußte das ganze Streben und Wirken der Zeit nach den verschiedenen Seiten hin in tüchtigen Persönlichkeiten sich geltend machen. Es befanden sich daher schon unter den unmittelbaren Zeitgenossen der Reformatoren viele ausgezeichnete Schulmänner, die ihrerseits wiederum anregend in gleicher Weise auf die nächstfolgende Zeit wirkten. Als die berühmtesten unter diesen gelten ohne Zweifel mit Recht Michael Neander in Nordhausen und Ilefeld (vgl. Havemann, Mittheilungen aus dem Leben von M. Neander, Gött. 1841), Valentin Friedland, nach seinem Geburtsorte gewöhnlich Trotzendorf genannt, anfangs in Görlitz, später in Goldberg, und Joh. Sturm in Straßburg. Aber daneben müßen doch auch, entweder wegen großartiger Einrichtung und Beförderung des Schulwesens, oder wegen unmittelbarer Thätigkeit im Lehramte genannt werden: Joh. Bugenhagen in Hamburg, Georg Spalatin in Altenburg, Cyriacus Lindemann in Gotha (s. Schulze, S. 42 ff.), Hieronymus Wolf in Mühlhausen, Nürnberg und Augsburg (s. F. Passow's verm. Schriften, herausgegeben v. W. A. Passow. Leipz. 1843. S. 277 ff.), Georg Fabricius in Meißen, Laur. Rhodomann in Stralsund, Andreas Boëtius in Eisenach (s. Funkhänel, Beiträge zur Gesch. der Eisenacher Schule, III; Progr. v. 1854, S. 9 ff.), Joh. Caselius und Georg Calixtus in Helmstädt (s. Wiedeburgs humanistisches Magazin, 1788, S. 58 ff. 242 ff.), Joachim Camerarius (s. d. Art. Kämmerer) und Eobanus Hessus, sowie Sebald Heyden in Nürnberg, C. Helwig in Gießen, Pet. Nigidius, Rud. Goclenius und Jodocus Jungmann in Cassel, und andere mehr.

Als der einflußreichste von allen möchte Joh. Sturm nach dem Urtheile der Zeitgenossen und nach dem Ausweis der uns von ihm überlieferten Schriften zu betrachten sein. Man setzte ihn über alle Lehrer alter und neuer Zeit, wünschte später noch seinen Geschmack, sein Urtheil und seine Methode wieder ins Leben rufen zu können und fand bei ihm das Ideal aller Methodik, der in dieser Beziehung den folgenden Zeiten weit vorausgegriffen habe. Hierfür sprechen seine Schriften de literarum ludis recte aperiendis, womit er 1537 den Organisationsplan seiner Schule zu Straßburg veröffentlichte, die im Mai 1538 feierlich eröffnet wurde, oeconomia scholae Lavingianae, de educatione principum, und die an die Lehrer der einzelnen Classen gerichteten epistolae classicae, in denen er 1565 umständlich seine Methode beschrieb; nicht minder der glänzende Erfolg seiner Wirksamkeit. „Die Straßburger Schule wurde unter Sturm die blühendste der damaligen Welt. Dänen und Italiener, Portugiesen und Polen, Spanier, Engländer, Deutsche und Franzosen trafen in dieser Schule zusammen, besonders seitdem sie 1568 Maximilian II. zu einer Akademie erhoben hatte. Sie hatte im Jahr 1578 mehrere tausend Schüler, worunter gegen 200 Adelige, 24 Grafen und Barone und 3 Fürsten waren." Auch außer Straßburg legte er theils selbst Schulen an, wie in Lauingen an der Donau, Trarbach an der Mosel, Hornbach im Zweibrückischen, theils ließ er sie durch seine Schüler anlegen, z. B. in Augsburg durch Schenk, in Memmingen durch Crusius. Sein Lehrplan blieb die feste Grundlage fast aller wichtigeren Bestrebungen auf diesem Gebiete in dieser Zeit.

Frömmigkeit, Kenntnisse und Redekunst ist ihm das Ziel aller Schulbildung: sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum. Der Studirte unterscheide sich vom Unstudirten durch wissenschaftliche Bildung und Redekunst (ratione et oratione); Kenntnisse, Reinheit und Schmuck der Rede sei Ziel der gelehrten Bildung (rerum cognitio et orationis puritas et ornatus). Vom 7ten bis zum 16ten Lebensjahre verlangt er eine eigentlich schulmäßige Erziehung, darauf eine freiere Bildungsweise durch Anhören von Vorlesungen bis zum 21ten Lebensjahre. Das Gymnasium wurde in 3 Classen getheilt (ordines, curiae, tribus) nach den 9 Jahren, die sie darin zubringen sollen. Von diesen bestimmt er 7 Jahre zur Ausbildung klarer und echt latei-

nischer Rede (orationi latinae atque dilucidae), die 2 übrigen zur Erwerbung von Zierlichkeit; endlich ist es die Aufgabe der 5 akademischen Jahre, mit größerer Fertigkeit und sachgemäß (apto) sprechen zu lernen. Ein Aufrücken der Schüler soll alljährlich stattfinden und die 2 vorzüglichsten jeder Classe Prämien erhalten. Statt dieser ursprünglichen 9 erhielt das Gymnasium 27 Jahre später 10 Ordines. — Man vgl. übrigens mit diesem ganzen Lehrplane den in den wesentlichsten Stücken nahverwandten Casseler bei Weber (Gesch. der GSch. zu Cassel, S. 76 ff.).

In der zehnten Classe sollte der Grund gelegt und den Kindern die Kenntnis der Buchstaben beigebracht werden; dann solle das Lesen folgen, was besser beim Erlernen der (lateinischen) Declinationen und Conjugationen als beim Katechismus geschehe. Dabei solle der deutsche, nicht der lateinische, Katechismus auswendig gelernt werden, denn eine „papageienmäßige" Betreibung verabscheute er. — In der neunten Classe sollten die Schüler im Decliniren und Conjugiren befestigt, auch das Unregelmäßige hinzugenommen werden; dazu die Erlernung vieler lateinischer Vocabeln, insbesondere Benennungen alltäglich vorkommender sinnlicher Gegenstände. Beim Memoriren dieser Wörter empfahl er es, den einzelnen Schülern aus Einer Gattung verschiedene Wörter aufzugeben, damit die andern beim Auffagen auch diese hörten und sich merkten. Der Lehrer müße seine amtliche Thätigkeit in dieser Elementarclasse nicht gering achten, „er müße als Faustfechter gegen die barbarischen Gladiatoren kämpfen, welche aus Trägheit die Reinheit der lateinischen Sprache verdürben und aus Neid ihr widerstrebten." — In der achten Classe müßten die Schüler alle Haupt- und Zeitwörter flectiren können, jetzt seien sie über alle 8 partes orationis zu belehren; besonders sorgfältig aber sei darauf zu achten, daß sie das früher Erlernte nicht vergäßen (dieselbe Regel schärfte er aber mit Recht auch für die anderen Stufen ein). Das Vocabellernen nach bestimmten Kategorien erscheint auch auf dieser Stufe sehr beachtenswerth. Außerdem seien auserlesene Briefe Cicero's mit steter Rücksicht auf die Grammatik zu erklären, und zwar so, daß den verschiedenen Decurien der Schüler verschiedene Briefe zugetheilt würden. Stilübungen sollten hier erst in den letzten Monaten des Schuljahres eintreten, während bis dahin mündliche Vorübungen durch Bildung neuer und Umwandelung gegebener lateinischer Phrasen stattfinden sollten. — Auf die siebente Classe kam die lateinische Syntax in wenigen Regeln, aber mit guten, besonders ciceronianischen Beispielen. Beim täglichen Lesen der Briefe Cicero's müße dies dann noch mehr eingeprägt und geübt werden; Plinius habe zwar Recht, multum legendum esse, non multa, aber auf dieser Stufe müße man durch multa zum multum gelangen. Die Stilübung müße an Themata aus dem früher Erlernten vorgenommen werden, so daß sie zugleich eine Erholung und eine Auffrischung für das Gedächtnis sei; weitläufige Ausarbeitungen müßten vermieden werden. Der Lehrer müße dabei mündlich oder schriftlich (an der Tafel) einhelfen und vormachen, in derselben Art, wie die Gesanglehrer vorzusingen pflegten. — In der sechsten Classe sollten längere Briefe Cicero's ins Deutsche übersetzt und hiebei verschiedenen Decurien verschiedene Briefe zugetheilt werden; ebenso die poetischen Stücke, z. B. der erste Decurio sollte des Ambrosius Veni redemptor gentium, der zweite Martials Epigramm Vitam quae faciunt beatiorem, der dritte das horazische Rectius vives, Licini, neque altum etc. hersagen und dem Lehrer übersetzen und erklären, darauf aber jeder der drei wiederum dasselbe von den übrigen Schülern verlangen. Außerdem wird die Andria des Terenz und das erste volumen poëticum genannt, so wie im Griechischen Aesopische Fabeln. Bei den Schreibübungen verlangt er die Rücksicht auf eine feinere Ausbildung des Stils. Mit dem Griechischen wurde auf dieser Stufe der Anfang gemacht. — In der fünften Classe sollten die Schüler mit der Metrik bekannt gemacht werden, desgleichen mit der Mythologie, und neben Cicero's Cato und Lälius auch Virgils Eklogen und das zweite volumen poëticum lesen. Im Griechischen wurde der zweite Theil der Educatio linguae Graecae und die Sonntagsevangelien gelesen und erklärt; außerdem

sollten Wörter in Bezug auf Tugenden und Laster, Sitten und Leben der Menschen ꝛc. erlernt und das Realwörterbuch im Lateinischen vervollständigt, daneben der Stil mehr und mehr ausgebildet werden. Erst in den letzten Monaten des Schuljahrs müßen sich die Schüler im Versemachen üben, d. h. aufgelöste Verse metrisch wieder herzustellen versuchen. Oratorisches solle zuerst ins Deutsche übersetzt, dann in der Schule ex tempore zurück ins Lateinische übersetzt werden. Sonnabends und Sonntags wurde einer der kleineren paulinischen Briefe interpretirt; dies wird auch in den folgenden Classen fortgesetzt und mit einfach paraphrastischer Erklärung, mit Auswendiglernen u. a. verbunden. — In der vierten Classe sollen die Knaben möglichst viel hören, interpretiren, auswendig hersagen, doch nichts, was über ihre Kräfte geht. Gelesen werden sollte die sechste Rede gegen den Verres, die fast alle Arten von Erzählung enthalte, und die Rede pro Marcello, Terenz' Adelphi, einige Oden und ausgewählte Episteln und Satiren des Horaz. (Der auffallenden Bevorzugung der Terenzischen Stücke, die wir gerade im Reformationszeitalter finden, liegt etwas von dem Gedanken zu Grunde, daß die todte Sprache in ähnlicher Weise erfahrungsmäßig gelernt werden solle, wie von Kindern die Muttersprache gelernt werde, und da hat denn allerdings die in dem Stile der Briefe wie der Komödie repräsentirte Conversationssprache einen besonderen Werth.) Im Griechischen neben der Grammatik das volumen exemplorum. — In der dritten Classe sollen die rhetorischen Ornamente, Tropen, Figuren u. s. w. erklärt und durch Beispiele erläutert werden; die rhetorica ad Herennium sollen vorgetragen, die Rede pro Cluentio gelesen, im Griechischen die besseren Reden des Demosthenes, dann Homer (1s Buch der Ilias oder Odyssee) vorgenommen werden. Theile griechischer Reden sollen die Knaben ins Lateinische übersetzen, oder lateinische ins Griechische, Oden des Pindar und Horaz in andere Metra übertragen, viele Gedichte machen, viele Briefe schreiben, sonstige Ausarbeitungen liefern. Die Komödien des Terenz und Plautus sollen sie aufführen und hiebei mit den höheren Classen wetteifern. Alle Stücke jener beiden Dichter sollten in den 4 oberen Classen aufgeführt werden, 20 Decurien könnten dies binnen 6 Monaten leisten. Außerdem kommen Lukians Menippos, Cicero's Rede post reditum und das 6te Buch der Aeneïde noch als Lectüre vor. — In der zweiten Classe soll nicht der Lehrer interpretiren, sondern die Schüler selbst; dagegen solle er auf das Verhältnis des oratorischen und poetischen Sprachgebrauchs aufmerksam machen und ausgezeichnete Stellen der Classiker in die Tagebücher eintragen lassen. Auch könnten die lateinischen mit den griechischen verglichen werden. Auch sei der kritische Theil der Dialektik (später erst der logische) und daneben die Rhetorik einzuüben. Als Lectüre werden im Lat. Cicero's Reden für den Roscius Amerinus und den Rabirius, im Griech. Demosthenes olynthische und philippische Reden bezeichnet, anderes nach Auswahl des Lehrers und auch der Schüler freigestellt. Tägliche Stilübungen sollten gehalten werden, die Schüler könnten auch kleine Declamationen schreiben und entweder auswendig lernen oder vom Concept declamiren. Sonntags wurde der Römerbrief auswendig gelernt und hergesagt. Die lateinischen Komödien müßten hier schon besser aufgeführt werden, später auch ein Stück von Aristophanes, Euripides, Sophokles nach vorheriger Interpretation des Lehrers. — In der ersten Classe solle die Rhetorik und Dialektik zwar nicht bis auf die Spitze getrieben werden, denn das falle dem späteren Studiren anheim, sondern alle genera und partes befaßen, wie sie bei Aristoteles, Hermogenes und Cicero vorkämen. Gelesen wurden Demosthenes und Cicero (de officiis), Homer und Virgil, auch werden Euripides Phönissen und anderes erwähnt. Thukydides und Salust sollten von den Schülern selbst schriftlich übersetzt werden, doch von den einzelnen Schülern verschiedene Stellen. Keine Woche sollte ohne Aufführung von Schauspielen hingehen. Im Schreiben und Declamiren sei hier eine consuetudo literata zu erwarten, alles, was sie arbeiteten, müße kunstgemäß sein.

Diese Schilderung des Sturm'schen Lehrgangs im einzelnen ist ein deutliches Zeugnis von der herrschenden Art und Weise, wie in jenem ganzen Zeitalter die Sache

betrieben worden ist. Und leugnen läßt sich nicht, daß in Bezug auf methodische Aneignung und Einübung alle Zeiten, und unsere gegenwärtigen nicht am wenigsten, von jenem großartigen Vorgange Sturms lernen können. Freilich ist dabei nicht zu verkennen, daß das eigentliche Ziel ausschließlich ein formales, auf die schöne Darstellung im schriftlichen und mündlichen Ausdrucke gerichtet gewesen, der tiefere Inhalt aber weniger beachtet worden ist. Der Werth seiner Leistungen muß nach dem Maßstabe der damaligen Zeit beurtheilt werden. Ein kräftiger Wille lag unbedingt seinem Charakter, ein christliches Element seiner ganzen Pädagogik zum Grunde. Aber in Bezug auf die Kenntnisse und die Redekunst, die erstrebt wurden, läßt sich eine große Einseitigkeit nicht verkennen und nur mit den ausdrücklichen Forderungen der Zeit entschuldigen. Fast alle Zeit und Kraft wurde auf die alten Sprachen, besonders auf das Lateinische verwendet. In der deutschen Sprache, in der Mathematik (namentlich Arithmetik, selbst das Rechnen war sehr mangelhaft), Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Physik fiel aller Unterricht entweder ganz weg oder beschränkte sich auf ein Geringstes. Auch das Hebräische, Französische und Zeichnen scheinen ganz gefehlt zu haben, das erste ausdrücklich darum, weil es genug sei, bis zum 16. Lebensjahre zwei Sprachen nur einigermaßen zu erlernen. Die Muttersprache konnte überhaupt unmöglich zu ihrem vollen Rechte kommen, was man schon daraus erkennen kann, daß er von sich selber rühmt, er habe einen Reichthum auserlesener (lateinischer) Worte und tägliches Lateinsprechen eingeführt und den Plautus, Terenz und Cicero aus der Unterwelt heraufbeschworen, um mit den Knaben Latein zu sprechen. Classiker wie Livius und Tacitus waren wohl ganz verbannt. Die wesentliche Richtung dieser Schule war also ein ziemlich einseitiger Formalismus, und wenn auch bisweilen nach einem gewissen Realismus gestrebt zu werden schien, so war derselbe doch von dem eines Comenius wenigstens noch weit entfernt.

Die an das von Sturm gegründete Gymnasium sich anschließende Akademie war offenbar keine eigentliche Universität, sondern vielmehr eine Mittelanstalt zwischen einer solchen und einem Gymnasium (erst 1621 wurden ihr auch die Rechte einer Universität verliehen); sie konnte auch nur die niederen akademischen Grade ertheilen, und neben der philosophischen Facultät, die natürlich bei ihr die Hauptsache war, konnten die anderen nicht recht aufkommen oder hatten von Anfang her wenig Bedeutung.

An die Sturm'sche Methode reihten sich die Bemühungen vieler Einzelnen an, dieselbe durch entsprechende Lehrbücher zu fördern. So wurde die Erlernung der lateinischen Sprache durch zwei Lehrbücher eines hessischen Schulmannes, des Rectors Pet. Nigidius in Cassel (1539—49), gefördert und erleichtert; sie waren auf Erfahrung gegründet, stufenweise geordnet und methodisch eingerichtet: Isagogicus rerum grammaticarum libellus, 1548, und Selectum latinae grammatices compendium, 1556. Für den christlichen Standpunct der damaligen Zeit ist es charakteristisch, daß in dem ersten als Einleitung der Dekalog, das Symbolum, Vater Unser und andere Gebete in lateinischer Sprache voraufgehen, auch am Schlusse lateinische und deutsche Tischgebete sich finden. Es ist ein wahres Vade mecum für angehende Schüler, in welchem auch das calendarium, Lesestücke für die verschiedenen Classen, die Schulgesetze und mehrstimmig gesetzte Gesänge zur Einübung der Metra sich finden. In dem ersten ist eine ausführliche Prosodie und Metrik, ein figurarum libellus im Auszuge aus Petr. Mosellanus, und grammatische versus memoriales gegeben. Verdrängt wurden diese Lehrbücher erst durch Jod. Jungmann, dessen grammatica latina 1588 für die obersten Classen bestimmt war, aber auch ein Auszug für die mittleren, rudimenta quatuor partium grammaticae, und für die untersten Classen seine meist deutsch geschriebenen elementa etymologiae latinae. Ein vollständiges Handbuch der Grammatik, Rhetorik und Dialektik erschien in 2 Bänden nach seinem Tode; Takt, Gelehrsamkeit und Scharfsinn lassen sich an ihm nicht verkennen, sie sicherten ihm die allgemeine Anerkennung und das vollste Zutrauen.

§. 10. Das Schulwesen der Jesuiten. Vergl.: Das Bewußtsein der protestantischen Kirche über die Nothwendigkeit und Methodik des classischen Unterrichts; 3 Artikel in Harleß Zeitschrift für Protestantismus und Kirche. I. S. 66 ff. 83 ff. 102 ff. Die Jesuitenfurcht. Ebend. S. 93 ff. 109 ff. Löschke, relig. Zustand im 16. Jahrhundert, S. 223 ff. W. Esser, Franz von Fürstenberg. Münster 1842. Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten. Leipz. 1859. S. 38 ff. — Die Reformation hatte das individuelle Recht des Christen zu seiner freien und wahrhaftigen Selbstentscheidung, das Heil und den Frieden der Seele in der Rechtfertigung durch den Glauben zu suchen, in das hellste Licht gestellt. Hiermit war zugleich der Anspruch und Werth wissenschaftlicher Erkenntnis anerkannt und bestätigt worden. Die Jesuiten, diese letzte und höchste Spitze des Mönchthums, verkannten die ungeheure Macht und Bedeutung der Individualität nicht und suchten sich darum derselben mit äußerster Anstrengung zu bemächtigen, um sie in ihrem Sinne zum Wohle der Kirche beherrschen und ausbeuten zu können. Aus diesem Grunde haben sie sich nicht minder des Einflusses auf die Cabinette der Fürsten als auf die Erziehung und Unterweisung der Jugend zu versichern gewußt. Ihre Schul- und Erziehungsanstalten verbreiteten sich sehr bald über ganz Europa und selbst protestantische Kinder wurden ihnen vielfach anvertraut. Papst Julius III. ertheilte ihnen 1552 die Erlaubnis, überall Schulen anzulegen, Pius IV. bestätigte dieselbe und Pius V. fügte 1571 das ausdrückliche Zugeständnis hinzu, sie auch in Universitätsstädten anzulegen. Ihre Zahl wuchs mit riesenhaftem Fortschritt. Italien, Portugal und Spanien fielen ihnen gleich anfangs zu, Deutschland, Polen und Ungarn folgten ohne bedeutendes Widerstreben, in Frankreich aber konnten sie bei dem hartnäckigen Widerspruch der Sorbonne, der Universität und der Parlamente erst 1565 zu Paris ein Collegium gründen, an das sich dann bald viele andere anreihten. Im Jahre 1600 besaßen sie schon 200 Schulen, 1750 sogar 669. In Deutschland hatten sie 1550 noch keine feste Stätte, gründeten aber im nächstfolgenden Jahre ihre erste Schule und zwar in Wien, 1556 die Lehranstalten in Cöln, Prag, Ingolstadt, 1559 in München und Tyrnau, 1563 in Dillingen, 1569 in Braunsberg, 1575 in Heiligenstadt (2 Jahre nachher zählte sie schon über 200 Schüler; die Jesuiten blieben bis 1773, wo Dalberg aus Erfurt kam und ihnen nach der Bulle Clemens XIV. befahl, am 30. September vor Tagesanbruch die Stadt zu verlassen). Auch in Mainz, Aschaffenburg, Brünn, Olmütz und Würzburg setzten sie sich allmählich fest.

Der eigentliche Gründer der jesuitischen Pädagogik ist Claudius Aquaviva, gest. 1615, der als Ordensgeneral auch diese Angelegenheit regulirte und dabei lediglich von der Rücksicht auf die Förderung oder mögliche Störung hierarchischer Interessen sich leiten ließ. Die humanistischen Studien und mathematischen Wissenschaften schienen in dieser Beziehung am empfehlungswerthesten; das religiöse Interesse wurde durch todten Mechanismus fast geflissentlich erstickt; der philosophische Unterricht suchte die Freiheit des Geistes in Fesseln zu schlagen und führte zum Auctoritätsglauben; selbst das sittliche Bewußtsein wurde geschwächt. Die frühere Arbeit der Mönche, besonders der Benedictiner, verschwand dagegen, und selbst die Jansenisten in Port-Royal konnten sich in ihren Leistungen nicht mit ihnen messen. Die ungeheure Herrschaft, welche sie über das persönliche Leben der Einzelnen gewannen, mußte bald eine furchtbare werden. In der römischen Hierarchie stand consequenter Weise nichts in directer oder unmittelbarer Beziehung zum Papste, sondern er herrschte durch Erzbischöfe und Bischöfe über die Geister. Die Jesuiten aber beherrschten in der Beichte die Gewissen und 7000 jährliche Berichte an den General legten die Seelenzustände klar vor die Augen. „Zwei Sterne kreisen nicht in Einer Sphäre;" „sie wagen alles, alles," sagte Clemens VIII. Frankreich hob 1762 den Orden auf; diesem Beispiele folgten Spanien und Neapel; 1773 hob Clemens XIV. den Orden auf; Pius VII. ließ, als er frei geworden war aus Napoleons Gewalt (was er vorzugs-

weise der Hülfe protestantischer Fürsten verdankte), die Herstellung der Jesuiten „den ersten großen Act" seiner neuen Amtsführung sein, 1814. Jetzt durften sie wieder „nach der Weise ihres Instituts die Jugend in den Anfangsgründen des Glaubens unterrichten und zu guten Sitten bilden," „sich der Erziehung der katholischen Jugend widmen, wie auch die Seminarien und Collegien leiten." Indem die gottberechtigte Macht der Persönlichkeit mit der Willkür der Subjectivität blindlings zusammen geworfen ward, glaubte man die Reformation und die Revolution gleichmäßig als die beiden Endziele des feindseligsten Gegenkampfes betrachten zu dürfen.

Der älteste Lehrplan der Jesuiten (v. Raumer 2, S. 300 ff. W. Esser, Franz v. Fürstenberg, S. 205 ff.), die ratio et institutio studiorum societatis Jesu, ward zuerst 1588 von 6 Patres entworfen und nach wiederholter Prüfung 1599 veröffentlicht. Im wesentlichen ist dieser immer derselbe geblieben. Er ist äußerlich dem Sturm'schen Plane sehr ähnlich, innerlich aber doch von ihm verschieden.

Die Anstalten zerfielen in 2 Abtheilungen, eine höhere und eine niedere, studia superiora und inferiora. Unter einem dem Ganzen vorstehenden Rector standen 2 Praefecti für die beiden Abtheilungen. Die studia inferiora entsprachen einem Gymnasium und hatten 5 Classen, die infima, secunda oder media, tertia oder suprema, auch Syntaxis, quarta poëtica oder humanitas, und quinta rhetorica. Hier wurde von 5 mit ihren Schülern aufwärts schreitenden Lehrern Latein bis zu einer ziemlichen Fertigkeit des Schreibens und Sprechens, und außerdem der Katechismus, durchgehends in lateinischer Sprache (denn die Gesellschaft Jesu war sehr gegen den Gebrauch der Volkssprache in der Schule, s. v. Raumer 3, 2. S. 45) gelehrt. An den übrigen Gegenständen der Gymnasialbildung fehlte es ganz, und wenn auch in den Schulbüchern der Jesuiten von anderen Dingen, z. B. vom Griechischen oder von der Mathematik, die Rede war, so kam doch im Unterricht wenig oder gar nichts davon vor. Die Lehrer waren junge, von den Jesuiten selbst gebildete Männer, die nach beendigtem philosophischen Cursus in den Orden getreten waren, nach vollendetem dreijährigem Noviziat vorschriftsmäßig als magistri den ganzen Gymnasialcursus durchmachten, um dann zu den zweijährigen theologischen Studien überzugehen und demnächst, also nach zehnjähriger Prüfung, zu der Profession und zu den geistlichen Weihen zugelassen zu werden. Die Vorbereitung zum Lehramte mußte also mangelhaft sein. Der Schade, den ein schlechter Lehrer anrichtete, war bei dem fünfjährigen Fortgehen seines Unterrichts mit denselben Schülern um so größer. Man verhütete daher auch die Wahl eines solchen mit möglichster Sorgfalt. Dazu war auch in den besseren Fällen die Methodik eine sehr mangelhafte. Dem lateinischen Unterrichte fehlte namentlich die sichere grammatische Grundlage, diese bestand vielmehr gewöhnlich in einer gewissen Mnemonik, der lateinische oder halb lateinische und halb deutsche Verse zu Grunde gelegt wurden. Mit keinem einzigen römischen Schriftsteller wurden die Schüler vertraut oder auch nur bekannt; von Auswahl, historischer Erklärung und kritischer Textbehandlung war nicht die Rede, der ganze Unterricht bestand in einem bloßen oberflächlichen Uebersetzen abgerissener Stücke aus den alten Classikern. Die deutsche Sprache blieb ganz unberücksichtigt, obwohl man es doch vornehmlich auf geistliche Beredtsamkeit abgesehen hatte, und so gern man auch die Vortheile benutzen mochte, die die Reformatoren auf diesem Wege errungen hatten; aber das Deutsche war ihnen mit der Reformation innerlich zu sehr verbunden und verwachsen, und alles Nationale erschien ihnen als der Feind des römischen Kirchenthums. Mathematik und Physik (die sie erst in den Lehrplan von 1832 aufgenommen haben), Geschichte und Geographie kamen so gut wie gar nicht vor; Rhetorik und Logik waren subtil und unfruchtbar, so daß sie in ihrer Einseitigkeit das Vorbild der Sturm'schen Methode noch übertrafen.

Aber auch die Lehr- und Erziehungsmethode der Jesuiten war sehr mangelhaft. Die Freiheit des Selbststudiums war durch disciplinarische Maßregeln gehemmt, der Fleiß wurde durch unzählige Feiertagsbegehungen zersplittert, die Urtheilskraft durch unabläßiges

Dictiren geschwächt. Allerdings konnten die Jesuiten, wie wir gesehen haben, ein größeres Interesse daran haben, die lateinische Sprache im Gegensatze der Nationalsprachen zu bevorzugen, da auf sie bewußtermaßen die römische Hierarchie sich stützte und insbesondere eine deutsche Nationalkirche die nothwendige Wirkung haben mußte, die wir in der Reformation begrüßen. Auch konnte ja nur so das geistige Universalreich der päpstlichen Herrschaft begründet und die widerstrebende Völkerindividualität unterdrückt werden; die kirchlich auctorisirte Vulgata war lateinisch, die Liturgie ebenfalls und das breviarium Romanum wurde in allen katholischen Ländern der Erde gebraucht. Aber daß darin die Jesuiten Schulmännern wie Sturm und Trotzendorf begegnen, ist allerdings charakteristisch und beweist, daß jene Männer die wahre Bedeutung und den Vollgehalt der Reformation noch nicht begriffen hatten. Da sie durch die Lesung der Classiker durchaus nichts anderes als Stilbildung bezweckten, so verehrten sie, wie Sturm, den Cicero über alles. Aber nur zusammengestoppelte und auswendiggelernte Phrasen Ciceros wurden beim Sprechen und Schreiben wiederholt, auch lateinische Gedichte aus Phrasen Virgils und anderer Dichter von den Schülern zusammen geleimt. Ebenfalls ließen sie lateinische Dramen aufführen, aber freilich keine alten von Terenz und Plautus, sondern eigens zu diesem Zweck verfertigte. Was den griechischen Unterricht bei ihnen betrifft, so ist es damit nicht weit her gewesen, obgleich oder vielmehr weil sie griechisch zu sprechen und griechische Gedichte zu machen sich rühmten. Außerdem hatten sie noch ein buntscheckiges Etwas, das sie „Erudition" nannten, was aber offenbar mehr eine imposante Stoffanhäufung als eine irgendwie tiefere Bildung bezweckte.

In der Zucht und religiösen Sitte wurde ein blinder knechtischer Gehorsam gefordert. Die Jünglinge sollten zum Gehorsam und zur Liebe Gottes und der Tugend vorbereitet werden, aber aller Wille sollte sich in Einem Puncte einigen und ausschließlich dem Willen des Einen Oberen unterthan sein (des Ordensgenerals, der selbst mit dem Papste in Conflict sein konnte). Der Lehrer soll für seine Schüler beten und sie „mit großem Vertrauen der seligsten Jungfrau und den Heiligen Gottes empfehlen, vorzüglich denjenigen, welche für eigene und besondere Patronen der studirenden Jugend gehalten werden." Die Schüler sollten „gewisse und bestimmte Gebete zu Gott und den Heiligen auszugießen sich gewöhnen, und dieselben, zur Vermeidung des Ekels, bald aus einem Buche, bald aus dem Gedächtnisse recitiren, wohl auch sogar im Geiste — denkend — vollbringen, vorzüglich aber die Krone, das Officium und die Litanei der seligsten Jungfrau beten." „Der, welcher sich in der Andacht verfehlt hat, soll im Bethause (zur Strafe) einige Zeit dem Gebete obliegen oder noch einer zweiten Messe beiwohnen" u. s. w. „Die durch besondere Andacht leuchten, sollen belobt und öffentlich ausgezeichnet werden." Nicht minder als die Andacht erhielt aber auch der Fleiß und andere meßbare Tugenden öffentliche Auszeichnung. Die Aemulation wurde für das bewährteste Hülfsmittel im Lehramte gehalten (vgl.: Ueber die Pflege des Ehrgeizes in den Schulen; in Harleß Zeitschr. für Protest. und Kirche, II, S. 105 ff.). Wer einmal die „gemeine Sprache" (Deutsch) statt lateinisch geredet, wurde bestraft; konnte er aber einen Mitschüler desselben Vergehens überführen, war er seiner Schmach und Strafe ledig. Diese Angeberei war das trefflichste Vorspiel für das höchst ausgebildete Delationssystem des Ordens. Von großem Gewichte für die Weckung und Erhaltung der Aemulation erschien auch die Erwählung der Magistrate, Prätoren, Censoren, Decurionen. Trotzendorf und Sturm hatten Aehnliches. Die Decurionen waren bei Sturm, wie die lancaster'schen Monitoren, wahre Schulgehülfen; die Magistrate dienten wohl mehr zum Anspornen des Ehrgeizes, die Censoren zum Aufpassen über die Mitschüler. — Hierzu kam die öffentliche Preisvertheilung, der eine „komische Handlung" d. h. eine dramatische Aufführung voraufgieng. Künstliche Strafen mit eigens dafür erfundenen Schmachnamen wurden viel gebraucht, aber körperliche Strafen sollten möglichst wenig angewendet und wenn es sein könnte von Nicht-Jesuiten aus-

geführt werden (fremde Correctoren). Sie suchten ausdrücklich und geflissentlich die Verwandtenliebe zu ersticken, und am Ende konnte nur die Liebe zum Orden übrig bleiben.

§. 11. Die Schulordnungen der hauptsächlichsten deutschen Länder. Die Normalpläne von Sturm und Trotzendorf blieben für lange Zeit maßgebend, wenn sie auch hie und da durch örtliche Verhältnisse modificirt wurden. Der allgemeine Geist der Zeit spiegelte sich auch in diesen Einrichtungen. Von besonderer Bedeutung waren aber die Schulordnungen Württembergs, Sachsens, Kurhessens und einer Reihe einzelner Gymnasien in verschiedenen Ländern. Schon in der Stuttgarter Schulordnung von 1501 war das Latein-Sprechen und Schreiben vorzugsweise empfohlen und das Deutschsprechen mit Strafe bedroht worden. Bebel († 1516) wirkte von Tübingen aus für Reinigung des lateinischen Stils, Joh. Reuchlin († 1522) für Aufnahme des Griechischen und Hebräischen. Herzog Ulrich, der die Reformation einführte, verordnete in der Instruction für die Visitationsräthe v. Jahr 1546 unter anderem: „weil in vielen Städten neben den lateinischen Schulen auch deutsche bestehen, durch welche erstere verderbt und viele Knaben, die zum Lateinlernen und also zur Ehre Gottes und Verwaltung eines gemeinen Nutzens geschickt sind, versäumt werden, so sollen solche deutsche Schulen in kleinen Städten abgeschafft werden, da doch ein jeder lateinische Schüler im Latein auch das Deutschschreiben und Lesen ergreift;" als Lehrgegenstände werden bezeichnet „die Sprachen, artes und sonderlich die musica." Aber erst die von dem weisen Herzog Christoph 1559 erlassene, in die „große Kirchenordnung" aufgenommene „Ordnung der lateinischen oder Particularschulen und des Pädagogiums zu Stuttgart" giebt eine „auf alle Stufen des Schulwesens bis zur Grenze der Universität sich beziehende Ordnung aus einem Gusse, die vielleicht einzig in ihrer Art bis auf die neuere Zeit Grundlage des württemb. Schulwesens geblieben ist" (Hirzel, Sammlung der württemb. Schulgesetze 1847, S. VI). Es sollten in allen Städten, ja in den ansehnlichsten Marktflecken und Dörfern lateinische Schulen errichtet, mit tauglichen Lehrern versehen und „nach Gelegenheit des Orts" in eine oder mehrere Classen getheilt werden; die oberen Classen, im ganzen 5, von 1582 an 6, hatte nur das Pädagogium zu Stuttgart. Starkbevölkerte Classen sollten in Decurien eingetheilt werden, deren jeder ein Knabe als decurio vorstünde, der wöchentlich gewählt, „auf seine Rottgesellen" Acht geben solle. Der Lehrstunden waren es täglich 6, Morgens im Sommer 6—7, („nach der Morgensuppe") 8—10, Winters 6—8, 9—10, Nachmittags 12—2 und (außer Donnerstag und Samstag) 3—4. Die Classen wurden benannt, wie die Knaben „am Alter, Lehr und Künsten zunehmen," also hieß die unterste Prima. Hier lernten die Schüler lateinisch und deutsch lesen und schreiben, und zwar zuerst am Alphabet, dann am Pater noster, an den Paradigmata declinationum et conjug., den quaestiones grammaticae Philippi (Melanchthons), dem Cato minor; sie lernten täglich 2 lateinische Wörter ex nomenclatura rerum und ein Stück aus dem deutschen Katechismus. In Secunda soll der Praeceptor den Knaben zuerst Mimos publianos und dann Catonem ein Wort nach dem andern exponiren und nicht nachlassen, bis sie ihm nachexponiren könnten, darauf in der Repetition aus dem Gelesenen zuerst ein nomen, darnach ein verbum fürgeben und aus den quaest. gramm. formulas declinandi et conjug. auf das einfältigste anzeigen. Des andern Tags sollen sie die Lection des vorigen Tags wieder lassen exponiren (dies wird für alle Stufen und Fächer immer wieder eingeschärft) und sie dann in etymologia wohl üben u. s. f., dazu täglich ein oder zwei praecepta der Grammatik, damit diese „immerdar in der Schul den Fürgang habe." Damit sie Lust und Liebe dazu gewinnen, soll ihnen der Praeceptor „den rechten Brauch der etymologiae auf das kindest anzeigen und sich keiner Mühe lassen dauren, denn recht Schulhalten erfordert, daß der Praeceptor unverdrossen sei. Er soll die Ordnung oft zertheilen, jetzt diesen, dann einen andern casum, tempus, modum fragen und sie etwan beide nominativos sing. et plur., beide genit., dat. etc., alle praesentia, praeterita et futura durch alle modos lassen nacheinander sagen, damit

die Knaben hurtig werden zu respondiren. Und soll allweg in 8 Tagen ein jeder pars orationis zum wenigsten einmal in repetitionibus unter die Hand genommen werden;" auch soll er definitiones täglich vorlesen lassen, damit sie es ohne alle Mühe auswendig lernen. Nach dem exercitio musicae, das auch in den folgenden Classen täglich Statt findet, soll er täglich die Scripta corrigiren, dann die Proverbia Salomonis, darauf die Dialogos Sebaldi Heiden, auch den lat. Catechism. vorexponiren und sie nachexponiren lassen, endlich in jeder Lection sie in den Phrasibus fragen und üben, wie sie das oder jenes wollen latine reden, denn hier soll das Lateinreden anfangen. In Tertia soll er die äsopischen Fabeln von Camerarius und Gespräche von Castellio, später die selectiores epist. Cic. und Terentium, der auswendig zu lernen sei, ebenso behandeln, dabei aber „die Klugheit haben, consilium auctoris wohl anzuzeigen, wie er nicht alles ex sua persona rede, sondern diversa vitia in diversis personis abmale, und wie die blinden ethnici von Gott und seiner Welt nichts gewußt, und sich befleißen, daß die zarte Jugend nicht geärgert werde." Zur weiteren Uebung in loquendo et scribendo soll er die schönen phrases dictiren, manchmal ein verbum aus dem dictionario nehmen und „sein ganz progeniem und wie eins aus dem andern fleußt, auch phrases anzeigen," täglich eine syntakt. Regel vorlesen und mit dabei stehenden und von ihm fingirten Beispielen erläutern; alle Mittwoch ein exercit. stili aus den „nächst gehörten lectionibus" soviel möglich in eben denselben Worten, nur mit Aenderung der genera, numeri etc., am Freitag darnach soll er die vitia jedem freundlich und deutlich anzeigen, daß es die andern auch hören, und bei den vielen Fehlern geduldig sein, damit die Knaben nicht kleinmüthig werden; zu den Scripta sollen sie besondere Bücher haben, damit man in der Superintendenz der Knaben und Präceptoren Fleiß und Unfleiß sehen möge. In Quarta sollen abwechselnd Cic. ep. fam., Terent. und Cic. de sen. und amic. gelesen, die ganze Syntax repetirt, dazwischenhinein die Prosodie begonnen, das wöchentliche „Argument" (exercitium), wie in III, nur etwas schärfer, gegeben und fleißig emendirt, endlich in 6 Stunden die Elemente des Griechischen und der kleine griech. Catech. Brentii explicirt werden. In Quinta Befestigung und Erweiterung des Bisherigen; Cic. ad fam. und offic., Ov. Trist., die Evangelien griech. und lat., Prosodie und Stilübungen. In Sexta besonders Dialektik und Rhetorik nach Melanchthon, zur Erläuterung Reden von Cicero und Livius, dann Salust, Virgils Aeneis mit besonderer Rücksicht auf die elegantia lat. linguæ und das artificium poëticum, daneben Grammatik und Prosodie, wobei der Lehrer versuchen soll, „ob bei den Knaben zu erhalten, daß sie lernten carmina schreiben"; die Stilübungen sollen principaliter auf die Nachahmung Cicero's und auf rhetorische Progymnasmata gerichtet werden. Im Griechischen Grammatik und Xen. Cyrop. Zur Pflanzung der Gottesfurcht soll Vor- und Nachmittags zum Anfang der Lection das Veni sancte spiritus und Veni creator spiritus gesungen, zum Schluß ein Stück aus dem Katechismus hergesagt; Freitags der Katechismus, Samstags das Evangelium græce und latine erklärt, am Freitag, Samstag und Sonntag Predigt, Vesper und Litanei in Procession besucht und die Kirchengesänge geübt werden. Nach der Schule soll eine Classe nach der andern aufstehen und zu 2 und 2 vom Lehrer begleitet hinausgehen. Ueber die damit in Zusammenhang stehende Einrichtung der Klosterschulen vgl. den Art. (Wichtig für dieselbe Zeit und Einrichtung sind auch die vergleichenden Zusammenstellungen in Schönborns Beiträgen zur Gesch. der Schule und des Gymn. zu St. Maria Magd. in Breslau, 1857, Prgr.)

Diese ursprüngliche württembergische Ordnung scheint bei der 1580 stattgefundenen Organisation der höheren Schulen im jetzigen Königreich Sachsen, dessen damaligem Kurfürsten August I. ebenso sehr an der Heranbildung eines tüchtigen theologischen Standes, wie in Württemberg, gelegen war, wesentlich zu Grunde gelegen zu haben. Nur wurden die „Particularschulen" in 5 Classen zerlegt, und die Dialektik und Rhetorik hier schon in der nächsthöchsten Classe gelehrt, während sie in Württem-

berg der höchsten vorbehalten blieben. Auch wurde in Sachsen mehr Werth auf die Arithmetik und das Rechnen gelegt: in Quarta „die Species," in Quinta „die ganze Arithmetica." Für den Kirchengesang schreibt dieser codex Augusteus statt der neuen Compositionen die ernsten alten Weisen vor. An die Particularschulen schlossen sich endlich, im Unterschiede von Württemberg, dessen Klosterschulen nur die künftigen Theologen aufnahmen, die drei Fürstenschulen (s. d. Art.) zu Meißen, Grimma und Schulpforte an, welche zur Vorbereitung für alle akademischen Fächer bestimmt waren. Sie hatten drei Classen mit zweijährigen Cursen, die Classen waren in Decurien getheilt; die Schüler sollten bei ihrer Aufnahme die Tertia einer Particularschule absolvirt haben, indessen wurde hier das Pensum jener Classe wiederholt. In Einzelnem weichen die Lehrpläne allerdings von der württembergischen Ordnung ab, namentlich in der Wahl verschiedener Classiker. Prima: Formenlehre, Mimi publiani, Cato, epistolae familiares. Secunda: Lat. Syntax, epistolae familiares, Virgils Bucolica, Ovid. ex Ponto, Tibull; rudimenta graecae linguae, Aesops Fabeln; Arithmetik und Musik. Tertia: Melanchthons ganze lateinische Grammatik mit den Zusätzen von Camerarius, Cicero's officia, de senectute und amicitia, Tusculan., Virgil. Georg. und Aen., Horat. Od.; Isokrates, Theognis, die aurea carmina des Pythagoras, Ilias I., Plutarch de liberorum educatione; Anfangsgründe des Hebräischen, Dialektik und Rhetorik, quaestiones de sphaera und rudimenta astronomiae M. Blebelii. Die Hauptabsicht war auch hier auf Erwerbung einer großen Geläufigkeit im Sprechen und Schreiben des Lateinischen gerichtet. Die Knaben sollten jährlich die Komödien des Terenz und Plautus spielen, um sich an das zierliche Lateinreden zu gewöhnen; doch soll der Lehrer sie vor den Lastern, welche die Dichter an jungen und alten Leuten darstellen, fleißig hüten und verwahren.

Diese, viel Treffliches bietende Schulordnung wurde 1773 in einer ausgezeichneten Weise, allerdings mit manchen Modificationen, die jedoch in allen Theilen weit größere Verwandtschaft mit der früheren Norm als mit den nach jenem Jahre getroffenen Veränderungen haben, für Sachsen erneuert. Dieselbe wurde aber auch bei den neuen Schuleinrichtungen benutzt, die in dieser Periode in Kurhessen ins Leben gerufen wurden. Der „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstenthum Sachsen," worin jener Schulplan enthalten ist, wurde 1528 ebenfalls in Marburg gedruckt und den Anordnungen in der lateinischen Schule in Cassel und anderen Städten zu Grunde gelegt. Ja, es scheint dieselbe Grundlage auch bei den etwas höher angelegten Anstalten, in denen namentlich die griechische und hebräische Sprache nebst der Arithmetik als Lehrfächer hinzugenommen wurden, im wesentlichen benutzt worden zu sein. Dies gilt von dem Marburger Pädagogium (Weber, Gesch. d. GSch. zu Cassel S. 28, Anm.), von dem Nürnberger Gymnasium, wie nicht minder von dem später (1664) durch den Markgrafen Christian Ernst gestifteten Gymnasium illustre Christian-Ernestinum zu Baireuth (vgl. J. C. Helds Schulreden S. 254 ff.), bei welchem schon die nationale Reaction gegen den einseitigen Latinismus eingetreten ist und daher ausdrücklich die Berücksichtigung der Muttersprache im Gegensatze zu der früheren Vernachläßigung betont wird (vgl. ebend. S. 256; über die mehr akademische Richtung der Anstalt, S. 270). Freilich wurden auch hier öffentliche Disputationen über die verschiedensten Gegenstände in allen möglichen Sprachen gehalten (S. 271). Auch finden wir bei dieser Anstalt schon eine Maturitätsprüfung angeordnet, zu welcher die Schüler von Baireuth, Heilsbronn und Hof vereinigt wurden (S. 272). Bei späteren Verbesserungen wurde das Gymnasium zu Gotha zum Muster genommen (ebend. S. 279). Die Pflege des Griechischen, die jedenfalls hinter der des Lateinischen zurückstand, konnte sich im allgemeinen zu den eigentlichen Meistern der Rede und Dichtkunst nur selten erheben, sondern blieb bei einigen Reden des Isokrates, Plutarch de educatione, Paläphatus ꝛc. stehen. Nur der treffliche Rector Oldenburg in Husum (s. Eggers im Progr. der dor-

tigen Gelehrtensch. 1815, S. 14) erklärte nach dem Vorgange obiger Verordnungen schon am Ende des 16. Jahrh. Homer und Hesiod neben Theognis und Pythagoras.

Allerdings mußten selbst durch das, was man sonst als einen besonderen Vorzug dieser Periode rühmen mochte, nämlich die thätige Theilnahme und Einwirkung erleuchteter deutscher Fürsten, manche Einseitigkeiten hervorgerufen werden, die sonst eher vermieden worden wären. Insbesondere trug dieselbe zur Befestigung der Standesunterschiede und zur Beförderung spezieller Hofzwecke bei. Aber wir können auch nicht leugnen, daß man eben so sehr damals schon bemüht war, manche Einseitigkeiten der früheren Zeit auf eine dem erwachenden Geiste einer starken Gegenbewegung entsprechende Art zu entfernen. Der geistig begabte und selbst wissenschaftlich gebildete Landgraf Moriz von Hessen (1592—1627), der selbst mehrere recht brauchbare und angemessene Lehrbücher, eine synopsis religionis christianae und poëtices methodice conformatae libri duo, abgefaßt hatte, traf selbständige Anordnungen für solche Zwecke. Um eine in einandergreifende und übereinstimmende allgemeine Ordnung des Schulwesens im ganzen Lande herzustellen, ließ er 1598 einen Entwurf machen und der philosophischen Facultät in Marburg zum Gutachten vorlegen. Da aber der Landgraf Ludwig von Marburg in die Abschaffung der bisherigen Lehrbücher nicht recht willigen wollte, so kam einstweilen nur eine theilweise Benutzung und Verbesserung zu Stande. Im J. 1618 ward die beabsichtigte Schulordnung jedoch wirklich erlassen und zwar mit einer Reihe von Bestimmungen, die noch gegenwärtig unsere vollste Anerkennung fordern, denn sie steht als eine der besten in Deutschland erschienenen da, die noch jetzt mustergültig ist. (Sie erschien zu Cassel 1618, 24 S. 4, steht im Anhange von Webers Gesch. der GSch. zu Cassel S. 19 ff. Text S. 116 ff. vgl. S. 122.) Sie suchte die Vorzüge der Sturm'schen Methode mit den Ansichten der pädagogischen Reformer jener Zeit, namentlich des Wolfgang Ratichius, zu verbinden, der zu Cassel im Juni und Juli 1616 die Schüler des collegium Mauritianum Griechisch lehrte und das Deutsche als Unterrichtsgegenstand lebhaft empfahl. Darum nahm Landgraf Moriz, der selbst die deutsche Sprache hochschätzte und eine Grammatik derselben zu schreiben begann, den grammatischen Unterricht in der Muttersprache als Grundlage aller Spracherlernung auf. Von den Jesuiten endlich wurde das Certiren und Aemuliren herübergenommen. Dagegen trat die reale Seite des Unterrichts wenig hervor: Geographie und Geschichte, die doch schon 1579 in Corbach und 1590 in Ilefeld gelehrt wurden, fanden hier noch keine Berücksichtigung. Jedenfalls aber stand die Schule zu Cassel für die damalige Zeit sehr hoch, in theoretischer Beziehung verhältnismäßig am höchsten; sie hatte in der Wahl des Lehrstoffs, in der methodischen Behandlung desselben, so wie in der harmonischen Einrichtung des Ganzen, welche ihren Mittelpunct in der Erweckung christlicher Gesinnung und in der Anleitung zum christlichen Lebenswandel hatte, einen so bedeutenden Schritt zum Besseren gethan, daß die folgende Zeit nicht wesentlich darüber hinaus kam, in manchen Stücken vielmehr wieder zurückgieng (Weber a. a. O. S. 165). Sie machte aber äußerlich im wesentlichen alle die Wege und Schicksale durch, denen auch die anderen hauptsächlichsten Anstalten Deutschlands unterworfen waren. Schon 1595 hatte nämlich Landgraf Moriz die fürstliche Hofschule errichtet (für den Hofdienst, Edel- und Capellknaben) und 1599 als collegium Mauritianum oder Ritter-Collegium zu einer Akademie im kleinen mit bedeutenden Kosten erweitert. Hier sollte für den höheren Dienst im Staate und am Hofe erzogen werden, eben so wie in der Stipendiaten-Anstalt des Landgrafen Philipp talentvolle Jünglinge des Bürgerstandes für Kirchen und Schulen gebildet wurden. Später war es eine Zeitlang mit der Akademie zu Marburg verbunden, wurde dann 1618 wieder selbständig zu einer förmlichen Ritterakademie eingerichtet, 1629 in eine hohe Schule verwandelt und 1633 sogar zur Universität erhoben. Freilich aber ließen die Drangsale des dreißigjährigen Krieges dieses alles nicht zur vollen Entfaltung und Blüte kommen. Bevor wir jedoch diese traurige Zeit in einigen Zügen näher kenntlich machen können, muß dasjenige noch kurz geschil-

dert werden, was an Reaction gegen den bisherigen Formalismus und an eifriger Bekämpfung der oft unverkennbaren Einseitigkeiten in der Zwischenzeit versucht oder gewonnen worden war.

§. 12. Die Bestrebungen der Realisten und Methodiker. Schon Desiderius Erasmus hatte das Verlangen ausgesprochen, daß der Grammaticus (Philolog) manche Kenntnisse besitze, die zu dem Verständnisse der alten Classiker unerläßlich seien, wie Mathematik und Naturkunde, wenn er auch dieser Disciplinen nicht völlig Meister zu sein brauche. Auch Melanchthon hatte, von gleichem Sinne geleitet, sich in Tübingen eine universellere Bildung zu verschaffen gesucht und blieb dieser Richtung in seinem ganzen Leben treu. Dabei wußte er recht wohl, daß ein wahres Verständnis der wunderbaren Werke Gottes und ihrer Ursachen erst durch die Erkenntnis des Rathschlusses seiner Liebe in der Sendung seines Sohnes möglich sei. Praeparemus etiam nos, sagt er, ad illam aeternam academiam, in qua integram physicen discemus, quum ideam mundi nobis architectus monstrabit. Er wollte die besten Schriften über die Physik in verständiger Auswahl gelesen, freilich zugleich dabei immer einen treffenden lateinischen Ausdruck angewendet wissen. Selbst die Astronomie lobte er und empfahl das Buch des Joh. de Sacrobusto de Sphaera (1531) mittelst einer Vorrede zum Schulgebrauche, weil es das Wesentlichste und Einfachste aus dieser Disciplin auswähle. In der Vorrede zu seiner Ausgabe des Aratus erklärt er ausdrücklich, man müße die Naturkunde von den Griechen erlernen. Endlich suchte er die damals unbekannte und verabsäumte Mathematik (der Prof. math. in Wittenberg las über die 4 Species) wieder in die Schulen einzuführen. Ebenso hat Luther wiederholt die Realstudien, insbesondere die Geschichte, Mathematik und Astronomie, dringend und lebendig empfohlen. Die Reformatoren waren ihrestheils also nicht Schuld daran, wenn diese Studien dessen ungeachtet vor dem 17. Jahrhundert zu keinem rechten Aufschwunge kamen. Da entstand, als sich die Einseitigkeit des Formalismus am schärfsten herausgestellt hatte, der Gegensatz der Reales gegen die Verbales, während später, als das in seinen Kunstschätzen neu belebte Alterthum unwillkürlich eine tiefere Auffassung hervorrief, sich der Kampf der Humanisten wider die Realisten gebildet hat.

Eine ganz andere Reaction wurde durch den großen Engländer Franz Baco (1561—1626; vgl. d. Art.), den Zeitgenossen Shakspeare's und Keplers, bewirkt. Er ist der Begründer des methodischen Realismus und in so fern der wahre Vorläufer eines Ratichius und Comenius, von denen besonders der letzte den pädagogischen Gehalt seiner Grundideen ausgebildet und angewendet hat. Es ist nicht zu leugnen, daß diese theilweise eine solche Eigenschaft und Bedeutung haben, daß wir ihre Geltung als eine auch für den Humanismus vorzugsweise beachtenswerthe anerkennen müßen, zu welchem gerade Baco sonst in entschiedenen Gegensatz trat. In diesem Sinne bleiben auch seine 9 Bücher de dignitate et augmentis scientiarum und sein novum organon s. judicia vera de interpretatione naturae classisch und maßgebend. Auf dem Wege der Induction fordert er die unmittelbare Betrachtung der Dinge selbst, damit wir die Bilder ganz so wie sie sind in uns aufnehmen können. Die Basis jener Pyramide, welche bei ihm die Wissenschaft überhaupt bildet, ist die Geschichte und die Erfahrung. Aber während er auf dieser die Physik nebst der praktischen Mechanik, auf dieser wieder die Metaphysik sammt der Magie ruhen läßt, kommt die Geschichte nicht zu ihrem vollen Rechte und die Bedeutung namentlich auch der vorchristlichen Zeit für die ganze Entwickelung des menschlichen Geistes bleibt unverstanden. Aus dieser Quelle schöpfte daher der Realismus seine nachmals zum Theil in einer so rohen Weise hervorgetretene Feindschaft wider das classische Alterthum, ja wider alle historische Bildung. Die Weisheit der Griechen, ließ Baco selber sich vernehmen, war redselig, verlor sich in Wortstreit, ihre Philosophen waren alle ohne Unterschied Sophisten, nur einige der älteren und schweigsameren nimmt er von diesem Vorwurf aus. Sehr wahr sei der Ausspruch des ägyptischen Priesters: Die Griechen sind stets Kinder und haben weder ein Alterthum der Wissenschaft noch eine Wissenschaft

des Alterthums (was sich in einem andern und tieferen Sinne eben so sehr zu ihren Gunsten auslegen läßt). Er wirft den Philologen vor, sie hätten die Scholastiker verachtet und gehaßt, weil sie wenig nach einem eleganten Stil gefragt, neue schreckliche Worte geschmiedet und nur auf Präcision bedacht gewesen seien: so wären sie in das entgegengesetzte Extrem gefallen und hätten mehr nach geschmückten Phrasen und gedrechselten Perioden getrachtet als nach dem Gewicht des Gegenstandes, der Kraft der Gründe, nach Schärfe der Erfindung und Richtigkeit des Urtheils. — War auch in solchem Urtheil etwas wahres enthalten, so fehlte doch dem Manne, der von der schöpferischen Phantasie seines großen dichterischen Zeitgenossen keine Ahnung hatte und ihn niemals erwähnt, obgleich er mit ihm in Einer Stadt lebte, aller Sinn für die begeisterungsvolle Kunst und den hohen Schönheitssinn der Alten, abgesehen davon, daß seinem prosaisch-praktischen Wesen das Römerthum vielleicht doch überhaupt noch näher lag als die ideale Welt der Griechen. — Wo er aber unmittelbar auf das Gebiet der Pädagogik hinabsteigt, mischt sich das Richtige und Brauchbare ununterbrochen mit dem Schiefen und Verfehlten. Wenn er seine Methode für die alleinseligmachende hält, bei welcher auch der weniger Begabte eben so gut zu arbeiten verstände als der Begabte, wenn er damit ein Egalisiren oder Nivelliren der Geister, das noch Göthe so tapfer bekämpft hat, hervorzurufen bestrebt war, so muß das, insbesondere nach seinen letzten Consequenzen, als das Grab aller wahrhaften Pädagogik, deren Hauptziel eine möglichst individualisirende Erziehung und Geistesbildung sein soll, angesehen werden. Wenn er dagegen seine Zeitgenossen vor Ueberschätzung herkömmlicher Methode und vor den löcherichen Brunnen überlieferter Erkenntnis der Natur warnt und sie auffordert, in den unergründlichen, ewig frisch sprudelnden Quell der Schöpfung sich zu versenken, so kann man nur bedauern, daß er, wie im Gebiete der Natur, so nicht auch in den andern Gebieten des Geistes und der Wahrheit die echten Quellen aufzufinden gewußt hat. Von den Grundsätzen der Lehrweisheit, die er im 6ten Buche von der prudentia traditiva sich klar vor das Bewußtsein stellt, ist in der That sehr viel zu lernen. Er empfiehlt mit Recht, besonders auf dem Gebiete, welches ihm am nächsten lag, die genetische Methode, da der Lehrer seine Schüler auf demselben Wege in die Wissenschaft einführe, auf welchem er selbst zu ihr gelangt ist. Im allgemeinen müße jedoch die Methode dem Lehrgegenstande angemessen sein und sich nach der eigenthümlichen Beschaffenheit desselben richten. Die Schulen der Jesuiten lobt er als die besten; die collegialische Erziehung der Jugend hat in seinen Augen vor denen der Schulen und Privathäuser den Vorzug, weil sie den Wetteifer erhöhe und Ehrfurcht bei dem Anblicke ehrwürdiger Männer erwecke. Die Rücksicht, die er dabei auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler genommen wissen will, steht in einem gewissen Widerspruche mit der von ihm angestrebten Gleichheit der Geister, wie mit dem teleologischen Gesichtspuncte, dem er alles unterordnet. Denn wenn er durch die Methode jeden Erfolg beherrschen will, ist die größte Gefahr vorhanden, daß alles zuletzt wieder in einen todten Mechanismus ausarte.

Noch weniger von unmittelbarem Interesse für das höhere Schulwesen war die Bewegung, welche von dem französischen Schriftsteller Michael Montaigne (1533—92) ausgieng, der aber allerdings insbesondere durch sein ausführliches und vielgelesenes Werk: Essays, das im 1ten Buche über Erziehung und Gelehrsamkeit handelt, auf zwei für die allgemeine Pädagogik der späteren Zeit wichtige Männer, Locke und vornehmlich Rousseau, einen bedeutenden Einfluß übte.

War nun von diesen beiden hervorragenden Männern, wie von anderen anerkannten Auctoritäten, das Unfruchtbare und Verkehrte einer einseitig philologischen Schulbildung bekämpft und allmählich von vielen Seiten erkannt und zugestanden worden, so waren es doch besonders zwei Männer, aus deren rastlosem Fleiße eine neue Lehrmethode hervorgieng. Dies waren Wolfgang Ratich (1571—1635; vgl. über ihn das Progr. v. Niemeyer, s. Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1842. H. 10. S. 238 f.) und

Johann Amos Comenius (1592—1671; vgl. G. Baur in dieser Encykl. I, S. 821 ff.). Indem sie aber gegen herrschende Extreme auftraten, giengen sie selber wieder an ihrem Theile zu weit und fielen von neuem in andere Extreme hinein. Alles, was bis dahin an Methode vorhanden gewesen war, erklärten sie für durchaus unmethodisch. Sie wollten daher auch nicht etwa eine neue Methode geben, sondern die Methode selber als etwas ganz neues ins Leben rufen. Sie wollten durch angemessene Lehrbücher, dem Grundsatze Baco's getreu, jene Gleichheit der Geister erzielen, wodurch der Unfähige eben so geschickt werden sollte als der Fähige, wenn er sich nur mit strenger Gewissenhaftigkeit an das Lehrbuch halte. Ja, es soll ein solches Verfahren sogar über die ungleichen Fähigkeiten der Schüler hinwegheben und aus jedem Holze einen Mercurius schnitzen lassen. Sie wollten neben dem Gedächtnisse, dessen bisherige Pflege sie nicht mit Unrecht als eine zu einseitige Ausbildung bezeichneten, das sie freilich aber auch nach dem ihm als einem Organe geistigen Lebens zukommenden Werthe nicht zu schätzen wußten, dem Verstande eine angemessene Pflege widmen. Aber durch die bald eintretende Einseitigkeit dieser Richtung zerstörten sie wieder die Phantasie und den Sinn für das Schöne. Durch die künstliche und strenge Berechnung, die ihrer ganzen Methode zum Grunde lag, raubten sie dem Zöglinge wie dem Lehrgegenstande das natürliche Leben; die „Uebungen der Anschauung" liefern einen Beweis dafür, indem sie das Naturgefühl zerstören und zu leeren Sprechübungen ohne allen realen Gehalt hinabsinken. Unwillkürlich arbeiteten sie dem Streben der Philanthropisten in die Hände, indem sie alles durch die Methode leicht und bequem machen wollten und so von selbst eine begeisterte Theilnahme zu finden hofften. Da sie, wie die Jesuiten, Unterricht und Zucht von einander trennten, hielten sie auch alle Strafen für überflüssig, weil eine wahrhaft naturgemäße Methode die Lust und Liebe zum Lernen von selbst hervorrufe. Aber mitten in diesem unbedingten Vertrauen auf methodische Unfehlbarkeit giengen doch unbemerkt die Wege wieder aus einander: die einen sahen ein absolutes Normalbild der Erziehung vor Augen, und wollten mit aristokratischer Haltung keine Individualität weiter berücksichtigen, die anderen dagegen in demokratischer Vielseitigkeit die Gaben und Geschicke der Einzelnen verschieden ausbilden. Die unbedingte Herrschaft des Latinismus erweckte eine neue Fürsorge für die Muttersprache, die zugleich dazu dienen konnte, den etwas schroff gewordenen Unterschied zwischen Studirten und Unstudirten zu mildern oder gar aufzuheben. Daß sie aus gleichem Grunde die Realien hervorhoben und die Sprach- und Realstudien mit einander zu vereinigen trachteten, kann man mit Recht loben; aber daß sie mit Hintansetzung der lateinischen Sprache zugleich den eigentlichen Werth des classischen Alterthums verkannten und darüber allen historischen Sinn überhaupt zu verlieren und zu verbannen Gefahr liefen, ist allerdings ein weit greifender, durch nichts anderes wieder gut zu machender Schaden. Es muß dies um so mehr bedauert werden, als beide Männer ihre unbestreitbaren Verdienste haben (über das jedem derselben Eigenthümliche vgl. man die besonderen Artikel), durch Vielseitigkeit der Richtung und durch Dringen auf Bildung des ganzen Menschen nach Leib und Seele (die Leibesübungen wurden von ihnen zuerst dringend empfohlen) eine große Anregung und Belebung des ganzen Erziehungswerkes gegeben haben.

Der Realismus der genannten Pädagogen mußte eben so sehr der Liebe zum classischen Alterthume Eintrag thun als zur Ausdehnung des confessionellen Haders beitragen und demselben ein immer weiteres Feld öffnen. Durch die confessionellen Wirren, die seit der letzten Hälfte des 16. Jahrhunderts das ganze deutsche Volksleben bis in die Tiefe bewegten und erschütterten, wurde die Vertheidigung des confessionellen Dogmas die Hauptsache. Das Lateinische wurde dadurch vielfach nur ein Mittel für den Zweck der theologischen Disputationen; man las die Classiker ohne Wahl und Ordnung durch einander, man betrieb geflissentlich zu diesem Zwecke Logik und Rhetorik, vernachläßigte aber das Griechische in solchem Maße, daß man nur nothdürftig das Neue Testament und griechische Gedichte christlichen Inhalts (etwa die Monosticha des Gregor von Nazianz)

verstehen lernte. Alles war auf die von nun an immer stärker aufblühenden öffentlichen Disputationen und Declamationen gerichtet, in denen die Jugend eine Befriedigung ihres Ehrgeizes fand, während die übrige Welt überhaupt an den kirchlichen Verhandlungen den lebhaftesten Antheil nahm (vgl. Hirsch, Gesch. des Danziger Gymn. seit 1814. S. 7 f.). In dem akademischen Gymnasium zu Danzig fand allmonatlich eine solenne Disputation statt, zu der die Zuhörer eingeladen wurden, vierteljährlich eine öffentliche, zu welcher der ganzen Einwohnerschaft, die Sonntags vorher durch einen Anschlag an den Kirchthüren davon benachrichtigt wurde, der Zutritt frei stand. „Das waren nicht leere Schulübungen, sondern gewaltiger Ernst lag zum Grunde. In der Regel sind alle Behörden zugegen; der Act wird mit Festlichkeiten, musikalischen Aufführungen oder Reden, eingeleitet und beschlossen, fremde Gegner bleiben selten aus; das benachbarte Jesuitencollegium von Altschottland sendet seine kampfgeübten Schüler in die Stadt, durchziehende Mönche, Socinianer und vor allem die reformirten Stadtprediger lassen nicht leicht die Gelegenheit unbenutzt, um die Herausforderer in die Enge zu bringen; der Disput war lateinisch, dabei in derbem und herzlich geschmacklosem Tone. Die Zuhörer folgten mit großer Spannung und belohnten den Sieger mit Beifallsruf. Kam der Disputant durch einen fremden Gegner ins Gedränge, so trat sein Lehrer für ihn ein; wurde der Kampf unentschieden abgebrochen, setzte man ihn in Streitschriften fort." Auch in Gotha bereiteten die confessionellen Streitigkeiten viel Unheil (s. Schulze, Gesch. des Gymn. zu Gotha S. 98 f.), wie später die pietistischen. Doch sollte von einer ganz anderen Seite her ein noch viel größerer Schaden erwachsen.

§. 13. Die Verheerungen des dreißigjährigen Kriegs. (Vgl. auch Spitzners Gesch. des Gymn. zu Wittenberg, S. 27 ff.) Die allgemeine Verwüstung, die eine unausbleibliche Folge des langwierigen Religionskampfes war, mußte ganz vornehmlich auch die höheren Schulen treffen. Nicht bloß der allgemeine Wohlstand ward erschüttert, den Lehranstalten die Mittel ihres Unterhalts entzogen, sondern auch alles kräftigere Streben nach geistiger Entwickelung gelähmt. Ein kurzes Gemälde im einzelnen darf hier für das rechte Verständnis großartiger Drangsale und tiefgreifender Schäden nicht fehlen.

Die protestantische Schule zu Friedberg in Hessen wurde eines großen Theils ihrer Schüler beraubt, so daß sie 1630 dem Untergange nahe war, aber 1631 wurde sie durch Gustav Adolphs Sieg bei Leipzig wieder hergestellt, die Schweden rückten dort ein. — Das protestantische Gymnasium in Hersfeld wurde 1629 einem katholischen Priester und jesuitischen Lehrern übergeben; Tilly setzte das Restitutionsedict mit Waffengewalt durch und hauste fürchterlich. Zwar bekam es 1632 seine protestantischen Lehrer wieder, aber schon 1634 ward es völlig aufgelöst durch den kaiserlichen General Götz, die Lehrer flüchteten nach Cassel und anderen Orten. 1636 begann der Unterricht von neuem, aber schon im folgenden Jahre wurde er beim Anrücken kaiserlicher Truppen wieder geschlossen. Freilich dauerte auch dieses nicht lange, aber zu einem wirklichen Wiederaufleben konnte es mit der Schule doch erst nach dem westphälischen Frieden kommen. — Die Stadt Göttingen ward 1626 fast zwei Monate belagert und fürchterlich beschossen. In Folge der äußersten Noth ging der dortige berühmte Rector Georg Andr. Fabricius an das Gymnasium in Mühlhausen, wohin auch die anderen Lehrer und die auswärtigen Schüler zogen. Er begab sich zwar wieder nach Göttingen zurück, mußte aber lange Zeit seinen ganzen Gehalt entbehren. — In der durch den Krieg schwer heimgesuchten Schulpforte mußten die Zöglinge oft der Kriegsfeindseligkeiten wegen entlassen werden, unmittelbare Ueberfälle trieben bisweilen Lehrer und Schüler auseinander, an Nahrungsmitteln fehlte es oft ganz oder sie waren in einem sehr schlechten Zustande. Unter solchen Umständen konnte auch die erste Jubelfeier der Anstalt im J. 1643 nur sehr kümmerlich ausfallen. Selbst das befestigte Wittenberg konnte die Friedensarbeit in Schule und Universität nicht ungestört fortsetzen und einzelne Lehrstellen mußten lange unbesetzt bleiben (s. Spitzner S. 28 f. 32 f.) — Den

ausgesuchtesten Martern mußte sich der damalige Rector der Altenburger Schule, Joseph Clauder, fügen (s. Lorenz S. 76 ff.), aber er hielt mit seltenem Gottvertrauen Stand und ließ den Flor der von fast 600 Schülern besuchten Lehranstalt nicht sinken. — In Groß-Glogau mußten wie die Geistlichen so auch die fünf Lehrer die Stadt verlassen und vier Jahre lang blieb die Gemeinde ohne Gottesdienst und Schule (s. Klix im Progr. v. Glogau, 1858. S. 5 ff.); auch später noch wechselten die Geschicke hier, wo selbst nach dem westphälischen Frieden eine unsägliche Bedrückung von Seiten der Katholiken zu bestehen war, wovon erst im J. 1707 durch den Altranstädter Vertrag eine Befreiung erfolgte. — Das durch das Legat eines Bürgermeisters gestiftete Gymnasium in Stargard ward schon 1635, zwei Jahre nach seiner Eröffnung, bei der Belagerung der Stadt durch die Kaiserlichen, ein Raub der Flammen. Lehrer und Schüler zerstreuten sich und erst 1646 nach elfjährigem Zwischenraume wurde wieder ein Rector erwählt. — Das durch Trotzendorf berühmt gewordene Gymnasium zu Goldberg gieng 1621 ganz ein; aus den Einkünften desselben stiftete Herzog Georg Rudolph 1648 eine fürstliche Schule bei der Johanneskirche in Liegnitz. — Ebenso ging das Beuthener G. 1629 ein, und auch das in der Stadt Oels, die bald von den Schweden bald von den Kaiserlichen erobert ward, gerieth dadurch in tiefen Verfall. — Sehr schwer waren auch die Schicksale, welche das von dem Kurfürsten Joachim Friedrich von Brandenburg in seinem Jagdschlosse Joachimsthal mit 120 Freistellen gestiftete Gymnasium und Alumnat (s. Snethlage in Seebode's Archiv II, S. 629 ff.) bald nach seiner Entstehung erlitt, so daß es nach Berlin verlegt werden mußte. — Andere Schulen wie die Studienanstalt zu Amberg (s. Rixner S. 33 ff.) kamen gerade während dieser Periode in die Hände der Jesuiten und hatten, da dieselben bis 1773 im ungestörten Besitze blieben, wenigstens von den Kaiserlichen keinen Ueberfall und keine harte Behandlung zu erwarten. (Vgl. d. Art. über das Schulwesen in Hannover.)

Diese wenigen Züge mögen zu einem Bilde des Ganzen genügen; sie ließen sich mit anderen, zum Theil noch trüberen reichlich vermehren (s. Löschke, relig. Bildung der Jugend im 16. Jahrh., S. 220 ff.) Das schlimmste Ergebnis aller äußerlichen Verheerungen aber war die ungeheure Sittenlosigkeit, die insbesondere bei der Jugend aller Orten einriß (vgl. Löschke S. 230 f. 242 ff.) und die weder durch fürstliche Verordnungen noch durch die angestrengten Bemühungen wiederhergestellter Friedenszeit sich so bald beseitigen ließ.

Dritte Periode. Vom 30jährigen Kriege bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts. §. 14. Die Zeit nach dem westphälischen Frieden. Vgl. K. Gurlitt, das Bildungswesen in Deutschland in Beziehung zu dem westph. Frieden, in d. Suppl. zu d. N. Jahrbb. f. Phil. und Päd. XIV, 1. S. 49—64. — Zwar war die Herrschaft des einseitigen Formalismus bereits in der vorigen Periode theilweise gebrochen und das Verlangen nach Erkenntnis des Sachlichen neben dem nationalen Elemente allmählich zu größerer Geltung und Anerkennung gekommen. Nichts desto weniger blieben die alten Einrichtungen einstweilen meist noch unangefochten, weil man nach den schweren Erschütterungen der Zeit an dem Bestehenden zu rütteln sich scheute. Als später der Besitzstand des Friedens gesicherter war, erfolgte dann allerdings eine wesentliche Veränderung und zwar ebensowohl in der Methodik als in dem Umfange des zu erlernenden Materials.

Die lateinische Sprache, welche allmählich die Bedeutung einer zweiten Muttersprache in den deutschen Schulen erlangt hatte und darum auch, insbesondere durch fortwährendes Sprechen, auf dieselbe Art wie die Muttersprache erlernt werden mußte, fieng jetzt schon an hie und da, wenigstens für diese praktische Benutzung, in ihrem Werthe bezweifelt zu werden. Doch war unter anderem noch im J. 1654 vom Rathe zu Frankfurt am Main in der Schulordnung tägliches Lateinsprechen angeordnet worden. Jetzt machte der Misbrauch und die Entartung allmählich auf das Bedenkliche der Sache auf-

merksam. Man wollte lieber, daß die Schüler ganz schweigen als daß sie schlecht Latein sprechen sollten; das gute Sprechen aber wollte man durch anhaltendes Lesen der Classiker erlernt und eingeübt wissen. Zugleich wurde aber auch, nach dem Vorgange Ratichs, statt der bisherigen lateinisch abgefaßten eine deutsch geschriebene Grammatik verlangt. In Folge dessen wurde, schon nach derselben Frankfurter Schulordnung, wenigstens für die Quinta an Stelle der Gießener Grammatik, die in Quarta wieder eintrat, die neue deutsche Grammatik vorgeschrieben; ebenso fand eine entsprechende Aenderung in Nürnberg statt, wo man sich für die Seybold'sche entschied. Aus demselben Grunde fand die von den Berliner Rectoren 1728 verfaßte märkische Grammatik eine schnelle Verbreitung. — Das anziehende Bild eines tüchtigen Schulmanns aus dieser Periode mit einem erfinderischen Hange zu sinnlicher Veranschaulichung gewährt J. Fr. Treiber in Arnstadt, s. Uhlworm im dortigen Progr. Ostern 1853, S. 11 ff.

Das stärkste Zeugnis des wucherndsten Formalismus waren aber die Schulkomödien oder geistlichen Spiele in lateinischer Sprache (vgl. d. Art. Dramatische Aufführungen.) Diese Sitte war in England (s. Cramer in Magers Pädag. Revue 1841, S. 486 f. C. H. Lorenz, Gesch. des Gymn. in Altenburg, S. 352 ff.) zu Anfange des 12. Jahrhunderts entstanden und wurde von da im 14. Jahrh. fast nach allen Schulen Norddeutschlands verpflanzt. Die Schule hatte in gewissem Sinne einen engeren Zusammenhang mit dem Leben; man wollte hier bestimmte Früchte derselben handgreiflicher zeigen. Joh. Reuchlin gab 1498 scenica progymnasmata zu diesem Zwecke heraus und Aehnliches finden wir im Reformationszeitalter an verschiedenen Orten. Man beschränkte sich dabei nicht auf die Aufführung der Komödien des Plautus und Terenz; man brachte eigene Schöpfungen dafür zu Stande. Gymnasiallehrer schrieben selbst lateinische zum Theil sehr seltsame Stücke, z. B. comoedia sacra de nativitate Christi, in Frankfurt unter Rector Hirtzwig, eine vom Conrector Fabronius gedichtete Komödie Esther 1630 in Cassel (s. Weber, S. 129 f.), de rustico ebrio qui princeps creabatur, 1684 in Neustettin, Alexander der Große nach Curtius, in Salzwedel, Epaminondas vor dem Halsgerichte in Theben u. a. m. Man wollte dabei die Anstöße der alten Komödie beseitigen, und doch den Zweck des Lateinsprechens befördern. Aber schon im 16. Jahrh. begann man ähnliche Aufführungen mit deutschen Stücken, die zum Theil freilich auch wunderlich gewesen sein mögen, die sich aber wenigstens bis an das Ende dieser Periode hin erstreckten. So werden von den Schülern in Glogau 1740 „die verlorenen und wieder gefundenen Königskinder Theogenes und Charikleia" aufgeführt, und etwas später kommen daselbst dreitägige kostspielige actus dramatici vor. So mögen denn bald die deutschen Stücke vorwaltend geworden sein.

Wir begegnen hier also einer starken Reaction des nationalen Bewußtseins, das freilich noch im Laufe des 18. Jahrhunderts schwere Proben zu bestehen haben sollte. War dasselbe einmal in dem sprachlichen Gefühle erwacht, so konnte es wohl für eine Zeitlang zurückgedrängt, aber nicht für immer unterdrückt werden. Der letzte Rest der alten Römerherrschaft verschwand damit; das Deutsche wurde Regierungs-, das Französische Diplomatensprache, das Lateinische blieb bei den Katholiken Bibel-, Cultus-, und Curialsprache. Das Deutsche brach sich jetzt auch in der Wissenschaft freie Bahn: auf der 1695 gestifteten Hallischen Universität war Christian Thomasius der erste, der in deutscher Sprache Vorlesungen hielt. Das Latein hatte von da an große Mühe, in der Gelehrtenzunft noch fortzuleben; immer allgemeiner und stärker ward die Forderung, das Deutsche unter die ordentlichen Lehrgegenstände aufgenommen zu sehen; man fühlte dabei selbst die Gefahr, die dem Lateinischen drohte, und fügte deshalb stets eine Clausel zu Gunsten desselben hinzu: Die hamburgische Schulordnung von 1732 (nur angedeutet in Calmberg, historia Joannei Hamburgensis, S. 183.) beschränkt das Lateinsprechen und die lateinischen Disputationen auf die beiden obersten Classen, verlangt aber zugleich, daß die deutsche Sprache zeitig und zwar sofort in Quarta nach ihren Anfangsgründen beigebracht, in Prima aber durch Lesung guter deutscher Bücher

gefördert, auch wirkliche Nachahmung derselben in deutschen Briefen, Reden zc. versucht werde. Diese Forderung wird um die Mitte des vorigen Jahrhunderts allgemein vernommen, und das zu einer Zeit, wo die deutsche Sprache in so großem Verfalle lag und wo zu dem Gemengsel von Latein und Deutsch nun auch noch das Französische hinzukam. Die vermeintliche Unentbehrlichkeit desselben führte wiederum zu Dispensationen der Schüler vom Griechischen und hatte also mittelbare und unmittelbare Nachtheile; man kam auf standesmäßige Scheidungen in den Lectionen. In Sturms und Trotzendorfs Gymnasien hatten keine Exemtionen für adelige und andere vornehme Schüler stattgehabt. Jetzt wurden diese (nach einer alten Unart, die in dem deutschen Wesen lag, vgl. oben §. 3. und 8.) vor den übrigen ausgezeichnet und ganz absonderlich behandelt. Im Görlitzer Gymnasium (s. Baumeisters Progr. v. 1747) ist für die adeligen Schüler ein besonderes Lectionsverzeichnis, worin das Griechische fehlt; auch die Mathematik wird für jene besonders gelesen. Ja, es heißt geradezu: „Wir unterscheiden adelige und vornehmer Leute Kinder von anderen, so niedriger Geburt sind, auch dadurch, daß wir ihnen theils einen näheren, liebreicheren und vertrauteren Umgang mit den Lehrern unter Bezeigung aller anständigen Höflichkeit gestatten, theils auch, daß sie von gewissen Verrichtungen ausgenommen sind, denen sich andere unterziehen müßen.“ Mit Bezug hierauf galt es auch für Klugheit, Heraldik nebst Genealogie bei der neueren Geschichte zu berücksichtigen, und auch für das Tanzen wurde öffentlich vom Gymnasium gesorgt. Dieser innere Widerspruch zwischen einer verschiedenen Behandlung adeliger und bürgerlicher Zöglinge, der zugleich mit dem Bildungsziele der Gymnasien selbst in so großem Contraste stand, führte zu den besonderen Bildungsanstalten der adeligen Jugend im hallischen Pädagogium, der Liegnitzer Ritterakademie (gestiftet von Kaiser Joseph I. 1708), der Lüneburger (gest. 1655, aufgehoben 1849), der Brandenburger (gest. 1704, aufgehoben 1848, erneuert 1856) u. a.

Aber auch in anderer Beziehung änderte sich das Wesen der Bildungsanstalten gar sehr; dem seitherigen Formalismus gegenüber hatte sich die Forderung eines so massenhaften Unterrichtsstoffes geltend gemacht, daß der Geist nothwendig die Schärfe und Einheit einer rechten Spannkraft verlieren zu müßen schien. Als besondere Lehrgegenstände finden wir neben allem übrigen in dieser Zeit noch Kriegs- und bürgerliche Baukunst, Sternkunde, Gnomonik, Botanik, theoretische und praktische Philosophie. Als Landgraf Wilhelm VI. in Cassel die Universität wieder nach Marburg verlegte, gab er jener Stadt dafür eine Ritterschule oder Lyceum (1657—61.) zur Erlernung der fundamenta philosophiae et theologiae; ebenso wurden in die allgemeine Schulordnung jetzt aufgenommen Geschichte, Geometrie und Sphärik, Hebräisch; das Deutsche wurde bis zur 5. Classe betrieben; der Religionsunterricht wurde in deutscher Sprache ertheilt. Im wesentlichen zeigte sich hier durchaus kein Fortschritt; die Classen wurden durchgängig combinirt und dadurch die Leistungen herabgedrückt; das Studium des Griechischen machte wesentliche Rückschritte, weder Homer noch Demosthenes wurden gelesen, bei der Auswahl der alten Schriftsteller nicht das wahrhaft Classische vor allem andern ins Auge gefaßt, das Deutsche nicht gründlich betrieben, durch die Methode oft einem geisttödtenden Mechanismus Vorschub geleistet. In der Wahl der realen Fächer herrschte Willkür: an manchen Orten wurde z. B. die Geographie eifrig betrieben, an anderen (z. B. in Cassel) fehlte sie ganz.

Anderswo wurde die durchgreifende Veränderung des Unterrichtswesens zugleich durch den wohlthätigen Einfluß ausgezeichneter und frommer Fürsten und durch andere begünstigenden Umstände gefördert. Dies war namentlich in Gotha unter der gesegneten Regierung Herzog Ernst des Frommen (1641—75) der Fall, der eine Visitation des Gothaer Gymnasiums anordnete, um die wargenommenen Mängel und Gebrechen beseitigen zu können (s. Schulze S. 111 ff. 124 ff. 131 ff.). Für die zu den wissenschaftlichen Studien bestimmte Jugend der oberen Classen wurde als Grundsatz festgehalten, „daß zwar nächst dem exercitio pietatis das Fundamentum studiorum, die

lateinische Sprache, daß aber, außer dieser, der griech. und hebräischen, zur Erweckung und Schärfung des Nachdenkens, sowie zur Vorbereitung auf den akademischen Unterricht, Geschichte, Mathematik, Philosophie, besonders Logik und Rhetorik, ferner die Grundsätze der Poesie, Beredtsamkeit und Musik vorgetragen werden müßten." Die auch damals noch vorhandenen Mängel wurden leicht erkannt und möglichst abgestellt. Die rechte Lesung der alten Classiker war durch ein wissenschaftliches Allerlei unvermerkt verdrängt worden. In Prima wurde Latein in 6 St. (2 Exercitia, 1 Syntaxis, 1 Virg. Aen., 2 Erasmi colloquia), Griech. in 4 (nur N. T. und Gramm., keine Classiker), Hebräisch in 1 St. (wozu jedoch noch 2 vor dem Besuch des Gottesdienstes am Sonnabend Nachm. und Sonntag kamen) getrieben, also im ganzen 11 St. w.; daneben aber 2 St. Theologie, 2 Logik, 2 Rhetorik, 2 Ethik, 1 Arithmetik, 1 Geschichte, 3 Poëtik, 4 Musik. Secunda war theils mit Prima, theils mit Tertia combinirt. Im Griech. übte sie Gramm. an Theognis und dem N. T. ein, Poëtik 5 St. an Virgils Eklogen. In Tertia wurden im Lat. Comenii Janua und Vestibulum gebraucht und für Prosodie 2 St. festgesetzt. Daneben war die Menge der Religionsübungen und Andachten eine übermäßige. Die Alten waren lediglich ein Vehikel zur Erläuterung und Versinnlichung gramm., prosod. und rhetorischer Regeln. Diesem allem schaffte Herzog Ernsts scharfer Blick einen raschen Wandel. Die Combinationen hörten auf und man las wieder die großen Alten. Im Griech. machten sich Isokrates, Theognis und Aesopos, im Lat. Cicero (Reden und Briefe), Justin, Nepos, Terenz, Plautus geltend. Aber da ihm auch der Werth der Methode nicht entgieng, ließ er eine „Instructio, wie die beiden untersten Classen ratione pietatis et lectionum zu bestellen seien," zur Richtschnur für sein Land ausgehen. Aber auch neue zweckmäßige Lehrbücher sollten für den Gebrauch der Schulen auf den höheren und niederen Stufen ausgearbeitet werden. Für jene wurden gerade Comenii Janua und Vestibulum eingeführt und ein vocabularium Comenianum ausgearbeitet. Salomo Glassius (dortiger Generalsuperintendent) verfertigte eine Umarbeitung des Compendii Hutteriani pro triplici cursu; Veit von Seckendorf (damals Kanzler in Gotha, zuletzt Kanzler der Univ. Halle) besorgte mit mehreren anderen Gelehrten eine schola Latinitatis und ein Compendium historiae ecclesiasticae. Die größte Zahl solcher Bücher aber wurde von dem Rector Reyher verfaßt, worunter sich auch eine Art Encyklopädie der Philosophie und der Philologie (Margarita philosophica u. M. philologica) befand. Die Wirkung aller dieser Bestrebungen aber, die wenigstens mittelbar von Herzog Ernst ausgiengen und von ihm auf das kräftigste unterstützt wurden, beschränkte sich nicht, wie manche specielle Anordnungen außerdem, auf das Gothaer Gymnasium, sondern wurde, indem andere Städte dieselben sich zum Muster nahmen, weit und breit verspürt, ja sogar über die Grenzen des deutschen Vaterlandes hinaus wargenommen (s. Schulze a. a. O. S. 174.). Ohne Zweifel hat auch der unter diesen Einflüssen unmittelbar erzogene A. H. Francke den eigentlichen Grund wenigstens zu seiner pädagogischen Richtung und Thätigkeit hier gelegt (Ebend. S. 173 f.).

Wenn nun auf diese Weise der rege Eifer auf dem weiten pädagogischen Gebiete durch die Masse des Stoffs und den Umfang methodischer Rathschläge und Maßnahmen sich verwirren zu lassen Gefahr lief; wenn man zum Theil auf literarische Beschäftigungen mit der Jugend eingieng, die weit über ihren Horizont hinauslagen: so mußte von selbst wieder das Streben nach größerer Einfachheit und das Verlangen nach einer mächtigen Gegenwirkung erwachen. Man war einerseits darauf bedacht, den Humanismus zu bekämpfen und einzuschränken, und trieb ihn dadurch aufs neue in seine formale Einseitigkeit hinein. Man fieng als Gegenwirkung gegen die Macht einer stofflich aufgeregten Phantasie die Pflege des Verstandes bis zum Uebermaße zu betonen an und erstickte dadurch wiederum alles tiefere christliche Leben, ja alles lebendigere religiöse Gefühl. Jenes beförderte die Verstandespädagogik Locke's, dieses rief den Pietismus der hallischen Schule auch nach seiner pädagogischen Seite hervor.

§. 15. Die Wirkungen des Locke'schen Sensualismus. Wie das System

von Locke's Landsmann und Vorgänger Baco, dessen großer Einfluß auf ihn nicht zu verkennen ist, auf Induction beruhte: so war das Locke'sche auf den Sensualismus gebaut, aber freilich in seinen Eigenheiten und in den Inconsequenzen seiner Anwendung kaum anders als aus den wunderlichen Führungen seines Lebens zu begreifen. Er wollte alles in der Pädagogik auf dem Boden der sinnlichen Anschauung suchen und jeder Erhebung zum Idealen um des nahe liegenden Misbrauchs willen vorbeugen, und dennoch mußte er selbst in seinem Wankelmuth und seiner Unruhe immer wieder zu den Stützen seine Zuflucht nehmen, die er in dem stolzen Gefühle vermeintlicher Unabhängigkeit weggeworfen hatte.

Sein Streben war besonders auf die Psychologie gerichtet, der ja auch ihre große Bedeutung für die Pädagogik nicht abgesprochen werden kann. Er bekämpfte vornehmlich die angeborenen Ideen und leitete alle Vorstellungen aus der Empfindung und Wahrnehmung durch die äußeren Sinne und die Reflexion oder die wahrnehmende Thätigkeit unserer Seele ab. Aber jene ausschließliche Anschauungs- wie diese vorwaltende Empfindungsmethode sind in Wahrheit eben so sehr gegen die christliche Grundlage wie gegen die classischen Bildungsmittel der früheren Pädagodik gerichtet. Nur mittelbar ist daher sein System für das höhere Schulwesen von Bedeutung, sonst sind es meist ganz allgemeine pädagogische Maximen. Er hielt die Kenntnisse für das unwichtigste Stück. „Man macht viel Aufhebens," sagt er, „um ein wenig Latein und Griechisch, 7—10 Jahre kettet man ein Kind ans Ruder, um diese zwei Sprachen zu lernen, die es mit einem weit geringeren Aufwande von Mühe und Zeit und fast spielend hätte lernen können." In der für die Erlernung der Sprachen von ihm empfohlenen Methode schließt er sich bald an Comenius bald an Ratich an. Zuerst soll Französisch gelernt werden, aber früh, mit guter Aussprache und in der einzig richtigen Weise, durch Sprechen. Ebenso auch das Latein durch das Sprechen, aber alle, die es künftig nicht gebrauchen könnten, sollten davon dispensirt werden. Mit lateinischer Grammatik solle das Kind verschont bleiben; man müße vielmehr einen Lehrer suchen, der stets Latein mit ihm spreche, oder wenn das nicht zu haben wäre, solle man ein unterhaltendes Buch nehmen, etwa Aesops Fabeln (das er als erstes Lesebuch wo möglich mit Bildern ausgestattet wissen will) und dem Schüler eine getreue Interlinearübersetzung in die Hand geben, damit er diese sammt dem Original sich einpräge und dabei die Declinationen und Conjugationen auswendig lerne. Auf den Aesop soll Justin oder Eutrop folgen und auch dabei eine Uebersetzung zu Hülfe genommen werden; das eigentliche Studium der Grammatik dagegen solle den Philologen überlassen bleiben. Nur für den Kenner einer Sprache diene sie als Vorschule der Rhetorik. Aus den alten Classikern müßten Realkenntnisse gewonnen werden, von Mineralien, Pflanzen, Thieren, vornehmlich von Nutzholz- und Fruchtbäumen u. s. f.; auch empfiehlt er lateinische Conversationen über Gegenstände aus der Geographie, Astronomie, Chronologie, Anatomie u. a., oder von Dingen, die innerhalb der sinnlichen Sphäre liegen. Lateinische Ausarbeitungen widerräth er, es handle sich nur um das Verständnis eines Schriftstellers; lateinische Versübungen (deren Bedeutung und Werth er offenbar ganz falsch beurtheilt) findet er sogar unvernünftig, wenn kein Dichtertalent vorhanden sei. Und selbst dann solle ein Vater sich wohl bedenken, ehe er das befördere, was geeignet sei, den Sohn dahin zu verführen, daß er seine Zeit und sein Vermögen obendrein verschwende; sehr selten habe einer Gold- und Silberminen auf dem Parnaß entdeckt. Aus den Classikern sollten nicht große Stücke, sondern nur vorzüglich schöne Stellen auswendig gelernt werden. Erdkunde verlangt er frühzeitig, darnach Rechnen, mathematische Geographie und Astronomie mit Hülfe des Himmelsglobus, in der Geometrie die sechs ersten Bücher des Euklid; mit der Geographie sei die Chronologie zu verbinden, die Geschichte aber werde am besten beim Lesen der lateinischen Classiker gelehrt (die griechischen gelten ihm nicht für den Schulbedarf). Später soll dann mit den Schülern Cicero de officiis, Pufendorf de officio hominis et civis, dann Grotius de jure belli et pacis und Pufendorf de jure naturali et gentium ge-

lesen werden. Für Rhetorik empfahl er Cicero's Schriften, die Metaphysik müße aus der Bibel entnommen werden, weil sonst die Gewalt der Sinnenwelt den Glauben an das Uebersinnliche erstiche; für die übrige Philosophie, namentlich die Logik, müße Cartesius studirt werden, für die Physik aber der „unvergleichliche" Newton. Griechisch sei für den Gelehrten von Profession; wer darnach ein Verlangen trage, könne immer diese Sprache später nachholen, er habe nicht die Erziehung des Gelehrten, sondern die allgemeine des Weltmanns im Auge. Das Tanzen kann nach seiner Ansicht nicht früh genug geübt werden, dagegen findet er die Musik verwerflich und will also auch hier wie bei der Poësie alle Schönheit aus den Bildungsmitteln entfernt wissen. Er verbindet die Abrichtung zu einer feinen äußeren Haltung mit einem allgemeinen moralischen Zwecke. Daher verlangt er natürlich Reiten und Fechten als unentbehrliche Uebungen für den jungen Mann von Stande; aber im allgemeinen erklärt er, daß Tugend und Weisheit höher stehen als alle Kenntnisse.

§. 16. Der hallische Pietismus und die Realschule. A. H. Francke. (Hauptschrift von ihm selber ist: Ausführliche Ordnung und Lehrart für das Pädagogium, 1701.) Hatte Spener den theologischen Zänkereien gegenüber, bei denen die Ansichten der englischen und französischen Freidenker um so leichter Eingang fanden, innerhalb der lutherischen Welt der Ansicht Bahn gebrochen, daß die Schule hauptsächlich dazu da sei, der Jugend Frömmigkeit einzupflanzen und den lauteren Glauben nicht auf das Dogma, sondern auf die heilige Schrift zurückzuführen, so suchte Francke in den von seinem Glaubensmuthe geschaffenen Anstalten diesen Gedanken sofort thatsächliche Verwirklichung zu geben. Hierzu war aber freilich auch eine andere Behandlung des classischen Alterthums, als die bisherige, erforderlich, und es kam darauf an, auch hier statt des Buchstabens wo möglich Geist und Leben aus dem Inhalte hervor zu holen. Die Anhänger Speners und Francke's oder die Pietisten verachteten im ganzen die Alten durchaus nicht, sie besaßen zum Theil selbst gelehrte Sprachkenntnisse. Auch in den durch den Schüler Francke's, den Grafen Zinzendorf, gestifteten Brüdergemeinden wurde das Studium der alten Sprachen eifrig betrieben; man sah wohl ein, daß es mehr gründliche Kenntnisse verschaffe als die Methode mancher wegen neuer Erfindungen gepriesener Pädagogen. Doch gab es auch hier Schwärmer und Aengstliche, die lieber alle Latinität aus den Kirchenvätern geholt hätten. Die in dieser Beziehung wichtigste Schöpfung Francke's, das Pädagogium zu Halle, begann 1695 mit drei jungen Adeligen, 1705 waren aber schon siebenzig da, welche zerstreut umher wohnten; für diese baute er 1711 — 13 ein großes Haus mit hellen, freundlichen und bequemen Wohnungen für Zöglinge. Die Eigenthümlichkeiten seines ganzen Lehrsystems traten augenblicklich hervor, sobald die äußeren Einrichtungen getroffen waren; ja diesen selbst waren sie schon aufgeprägt und man konnte an ihnen namentlich die Hinneigung zum Realismus schon erkennen. Ein botanischer Garten, ein Naturalienkabinet, ein physikalischer Apparat, ein chemisches Laboratorium, Einrichtungen zu anatomischen Sectionen, auch Drechselbänke und Mühlen zum Glasschleifen fehlten nicht.

Dieser Realismus war nun allerdings schon längst vorbereitet, wenn er jetzt auch durch den Gegensatz eines einseitigen Formalismus neu belebt wurde. Die Lehrbücher des Comenius hatten ihm den Weg gebahnt und im Laufe des 17. Jahrhunderts hatte er sich deshalb mehr und mehr ausgebreitet. So waren denn jene Lehrbücher allmählich fast allenthalben eingedrungen, z. B. 1649 im Hersfelder, 1653 im Danziger Gymnasium, ebenso der Orbis pictus im Stargarder und Nürnberger. Aber den Zweck, den man erreichen wollte, sah man auch hierdurch noch nicht befriedigt. Man dachte dabei weniger an eine Kenntnis der abgebildeten Dinge als an die Erwerbung eines eigenen Wortvorraths über meist technische Gegenstände, wofür jene Bilder nur ein mnemonisches Hülfsmittel sein sollten. Als man aber statt dessen den libellus memorialis des Cellarius einführen wollte, genügte das nicht und man fühlte nun das

Verlangen nach dem Stofflichen und seiner bildlichen Darstellung. Das Leben ward mächtig und forderte seine Geltung der Schule gegenüber.

Die Forderung des Lebens ward in dem Francke'schen Realismus übermäßig betont; es war nicht mehr das Princip eines geistigen Inhalts, sondern der praktischen Nützlichkeit. Unter den Lehrgegenständen befanden sich selbst die Chronologie, Astronomie, Musik und Malerei, Anatomie nebst den vornehmsten Fundamenten der Medicin außer allen den in Schulen gewöhnlich getriebenen Sprachen und wissenschaftlichen Fächern. Dagegen wurde besonders das Griechische vernachläßigt. Nicht bloß bei Francke selbst, sondern auch bei seinen Schülern, z. B. in Hersfeld, waren die griech. Classiker völlig verbannt und es wurde nur das N. T. (auch die Apokalypse) gelesen, außerdem kommen die Homilien des Makarios und die Paraphrase des Johannes vom Nonnus (so wie im Lat. die Hymnen des Prudentius) vor. Während die Botanik von Anfang an als Lehrgegenstand erscheint, im Jahr 1714 auch Oratorie und Logik aufgeführt wird, fehlt das Französische ganz. Selbst in der Mathematik wurde ein größtentheils realistischer Unterricht ertheilt; dabei wurde auf verschiedenen deutschen Gymnasien die Mathesis compendiaria s. tyrocinia mathematica von Joh. Chrstph. Sturm (6. Aufl. 1714) zu Grunde gelegt. Dieses mit Kupferstichen reichlich versehene Buch enthält auf 79 Folioseiten allgemeine Mathematik, praktische Arithmetik, theoretisch-praktische Geometrie (Feldmessen, Höhenmessen, Stereometrie), Optik, Kriegsbaukunst, Civilbaukunst, Kosmographie, Chronologie, Gnomonik, Mechanik und zum Schlusse Chiromantie. Auf einzelnen Anstalten dieser Art wird freilich von den mathematischen Disciplinen nur die Gnomonik aufgeführt.

Neben diesem Realismus, dessen weitere Entwicklung wir demnächst noch zu verfolgen haben, erscheinen als wesentliche Eigenthümlichkeiten der Francke'schen Einrichtungen einmal das strengere Gesetz successiver Aufeinanderfolge in den einzelnen Lehrgegenständen mit alleiniger Ausnahme des Lateinischen, worin jeder Schüler beständig auf jeder Stufe unterrichtet werden mußte und welches 1709 in Halle in 7 Classen gelehrt ward; fürs andere das sogenannte Parallel- oder Lectionensystem, wornach jeder Schüler in den verschiedenen Fächern ungleiche Fortschritte machen und in jedem Lehrzweige nach Maßgabe seiner Leistungen darin ohne Rücksicht auf die andern versetzt werden konnte. In den Francke'schen Schulen stand dies System in nothwendiger und innerer Beziehung zu der ganzen Aufgabe und ihrer Lösung, während es anderswo, z. B. 1772 durch Geißler in Gotha offenbar nur als Nothbehelf eingeführt ward, um aus einem schlimmen Verfall des Unterrichts in eine bessere Zeit hinüber zu leiten (s. Schulze, S. 271; die versuchsweise Einrichtung wurde jedoch bald wieder aufgehoben, ebend. S. 277). Aehnliches wurde 1802 am Neustettiner Gymnasium versucht (s. Giesebrechts Gesch. desselben, S. 86). Unter der napoleonischen Herrschaft wurde dieses System 1810, wenn auch nur für kurze Zeit, in Cassel eingeführt. Am längsten geblieben ist es in dem Gymnasium zu Parchim, wo es bei seiner Neuschöpfung im Jahr 1827 eingeführt und 1855 aufgehoben ward. Schon das wesentlich auf harmonische Geistesbildung berechnete preußische Gesetz vom 12. October 1812 wegen Prüfung der Abiturienten trat jener einseitigen, den Werth eines wahrhaft erziehenden Unterrichts verkennenden Einrichtung entgegen. Noch mehr mußte es vor dem neu erwachten frischen und volksthümlichen Geiste der deutschen Gymnasien nach den Freiheitskriegen und insbesondere durch die in den Classen-Ordinariaten und andern Einrichtungen sich kundgebenden Bemühungen um eine wahrhaft sittliche Einwirkung auf die Jugend verdrängt werden.

Einiges nahmen die Francke'schen Schulen aus den früheren Zeiten herüber, ohne daß es ein nothwendiges Element ihres eigenthümlichen Systems war. Besonders pflegten jährlich Prüfungen und Redeactus mit mehr oder minder Feierlichkeit gehalten zu werden, die sich von Halle aus verbreitet und seitdem fast auf allen deutschen Gymnasien erhalten haben. So mangelhaft dieselben auch oft organisirt waren, so

wollte man doch durch sie die Jugend in beständiger Thätigkeit erhalten. Sie halfen auch ihres Theils jene bis zum Uebermaße gediehenen, einer gespreizten Seichtigkeit Vorschub leistenden öffentlichen Disputationen verdrängen. — Ebenso hielten sie die bei den schwachen Leistungen der gewöhnlichen Schulen früher beliebt gewordenen Uebergangsstufe zur Universität fest. Auch in Halle sollte eine besondere Classe Selecta auf die akademischen Studien unmittelbar vorbereiten; in dieser wurden viele lateinische Classiker cursorisch gelesen, disputirt, Reden gehalten, Rhetorik, Logik und Metaphysik und eine Art Dogmatik getrieben und Theile des A. und N. T. im Grundtext gelesen. Auch diese Einrichtung erhielt sich, zum Theil mit wirklich akademischen Vorrechten ausgestattet, auf manchen größeren Anstalten. Im Christianeum zu Altona gieng die Selecta erst im Jahr 1844 ein und am Gymn. illustre zu Gotha besteht sie, wenigstens dem Namen nach, noch jetzt.

In den großen, von Francke ins Leben gerufenen Anstalten wäre es schwer gewesen, Einen Sinn und Geist zu erhalten, wenn nicht einerseits des Urhebers scharf ausgeprägter Charakter sich leichter auch den Mitlehrenden mitgetheilt, andererseits der hauptsächlichste Kreis dieser aus Studirenden bestanden hätte, denen er, da sie noch jeder Unterrichtsweise entbehrten, um so leichter eine bestimmte Lehrmethode vorzeichnen und dieselbe theils selbst, theils durch Inspectoren überwachen konnte. Freilich mochte sich dabei um so leichter ein gewisser Mechanismus einschleichen, als jene jungen Lehrer meistens nur ein paar Jahre blieben und sich dann eben so wenig in der Anstalt als in der Methode heimisch machten. Viele derselben giengen aber von hier aus in andere Lehranstalten über und verbreiteten auf diese Weise die Eigenthümlichkeiten jenes Unterrichtssystems rascher, als es auf andere Weise hätte geschehen können. Das hallische Pädagogium galt lange Zeit für eine Musterschule deutscher Gymnasiallehrer. (Eine große Zahl hier gebildeter tüchtiger Pädagogen s. bei Niemeyer 3, S. 573 ff.; eine Uebersicht der zahlreichen, von hier ausgegangenen Lehrbücher ebend. S. 576 f.).

Großartiger war daher ohne Zweifel der Erfolg, den die Verbreitung des neuen Lehrsystems auf unzähligen deutschen Gymnasien hatte, der freilich an manchen Stellen durch theologische Streitigkeiten getrübt wurde. So zeigte sich der Rector Vockerodt in Gotha als eifrigen Anhänger desselben, veranstaltete namentlich auch Sonntags nach geendigtem Nachmittags-Gottesdienste Andachtsstunden, in welchen Selectaner freie Vorträge über Stellen des N. T. halten und Primaner Capitel aus demselben auswendig hersagen mußten, gerieth aber darüber in ärgerliche Streitigkeiten mit der Geistlichkeit, durch welche sogar besondere Maßnahmen des Landesherrn hervorgerufen wurden (Schulze, S. 204 ff.). Auch in Cassel wurden diese Grundsätze und Einrichtungen durch den Rector Stephan Veit (1713—36) eingeführt und von seinen Nachfolgern mehr oder weniger beibehalten. Die Schüler sollten vielen Unterricht erhalten, viel arbeiten und schreiben; die meiste Zeit wurde auf die Erlernung des Lateinischen verwendet, die Lectüre dabei auf wenige Classiker (Cicero 11 St., Cornelius 9 St.) concentrirt, im Schreiben viel geübt, das Griechische dagegen sehr vernachläßigt (Weber, Gesch. der städt. GSch. zu Cassel, S. 254). Auch in der lateinischen Schule in Halle wurde von 7 Uhr Morgens bis 7 Uhr Abends mit einstündiger Mittagsunterbrechung, also täglich 11 Stunden, unterrichtet; die Schüler waren daher mit allem (Latein 12 St., Französisch 5, vielen Realien) überladen. Auf anderen Anstalten ist die unmittelbare Einwirkung weniger deutlich nachzuweisen, wenn auch die überwiegend theologische Richtung des Unterrichts in Inhalt und Umfang solches wahrscheinlich macht. Auf dem Friedrichs-Werder'schen Gymnasium zu Berlin (s. Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. Aufl., II, S. 538) wurde 1698, nach dem von Lange herausgegebenen Catalogus lectionum publicarum, Theologie nach Speners tabulae catecheticae gelehrt und dabei das N. T. analytisch und exegetisch gelesen. Mathematik wurde gar nicht gelehrt (ähnlich in Cassel und anderswo), eben so wenig Geschichte, sondern statt dessen Kirchengeschichte, außerdem Logik. Noch 1713 wurde die Kirchengeschichte so ausführlich vorgetragen, daß

binnen Jahresfrist nur die Geschichte des 9.—11. Jahrhunderts absolvirt worden war: im Griech. aber nichts als das N. T. gelesen und daneben häufige Disputirübungen über dogmatische Fragen angestellt: bona opera non merentur salutem, deus sine satisfactione peccata remittere non potest u. s. f. Unter dem folgenden Rectorate wurde zwar ein neuer Lehrplan entworfen, aber die Richtung der Lectionen war wesentlich dieselbe: exegetische und systematische Theologie, jede in besonderen Stunden; dazu Kirchengeschichte und hebräische Alterthümer. Unter Küsters Rectorat (1727—76) waren Schulbücher: Rechenbergs Kirchengeschichte, wozu noch ausführliche Hefte dictirt wurden; Usens Oratorie, Großers Logik, Hutters Compendium der Dogmatik, an dessen Stelle nachher Lange's Oeconomia salutis trat; aber im Griechischen blieb das N. T. das einzige Lesebuch (vgl. Gedike's gesamm. Schulschriften, I, S. 179 u. 191 ff.). — Der Einfluß auf andere Schulen war bisweilen nachtheiliger; die realistischen Versuche scheiterten wieder und hatten nur den ruhigen Gang der Gymnasialstudien gehemmt (s. auch Spitzner, Gesch. des Gymn. zu Wittenberg, S. 129 ff.)

In kirchlicher Beziehung hätte man von den Einwirkungen des Pietismus, der das unbestrittene Verdienst aufweist, ein frisches und warmes Glaubensleben an die Stelle des starren und todten Dogmatismus gesetzt zu haben, einen guten und großen Erfolg erwarten sollen, und gewiß sind die großartigen Schöpfungen und Bestrebungen, die davon ausgiengen, nicht ohne lebendigen göttlichen Segen geblieben. Aber die eigentliche Frucht war dennoch, dem Ganzen gegenüber, nur klein. Sie haben eine wohlthuende Oase gebildet mitten in der Wüste der erkalteten oder lau gewordenen Kirche, aber ihr Einfluß auf die ganze Bildung des Schulwesens ist gering geblieben (s. Lilie, Emancipation der Schule von der Kirche, S. 25). Was insonderheit den Einfluß auf die höheren Schulen betrifft, so mußte die Aufgabe um so schwieriger werden, je mehr die alten Sprachen zurücktraten und dadurch die Gelegenheit zur Ueberwindung und Verklärung des Humanismus geschwächt ward. Und doch war diese Ausgleichung zwischen dem Christenthum und Alterthum in ihrem gegenseitigen tieferen Zusammenhange, deren gründlichere Behandlung allerdings wohl einer späteren Zeit vorbehalten bleiben mußte, damals doch wenigstens schon durch einige, wenn auch noch ziemlich planlose, literarische Sammlungen von G. J. Voß und Tob. Pfanner angebahnt und vorbereitet worden.

Die nachhaltigste Frucht der großartigen Wirksamkeit A. H. Francke's war und blieb also ohne Zweifel der Realismus und die Einrichtung eigener Realschulen, aber zugleich freilich eine solche, die am wenigsten mit dem Geiste und Charakter des frommen Mannes in innerer Verbindung geblieben ist. Ein Prediger in Halle, Semler, bekannt durch seine Kenntnis der mechanischen und mathematischen Wissenschaften, kündigte eine von der Regierung zu Magdeburg und der Societät der Wissenschaften zu Berlin (schon 1706) „approbirte — mathematische, mechanische und ökonomische Realschule“ bei Halle an. Vielleicht kommt hier dieser Name zum ersten Male vor. Non scholae, sed vitae discendum, stellt er als seinen vornehmsten Grundsatz auf: es müße vor allem das gelehrt werden, was die nächste Gegenwart, das tägliche Leben biete und fordere. Das Grundprincip und den Lehrumfang der nachmaligen Realschulen bezeichnete er in seinem Berichte vom J. 1739 (als er schon 70 Jahre alt war). Er beruft sich für sein Werk insbesondere auf das beifällige Zeugnis der hallischen Professoren Chr. Thomasius, Cellarius und des Philosophen Wolf. Mit städtischer Unterstützung ließ er zwölf arme Knaben in seinem Hause von einem in mathematicis, mechanicis et oeconomicis besonders erfahrenen Literaten unterrichten, freilich nur 2½ Jahre lang. Beim Unterrichte wurden 63 objecta singularia praesenter vorgestellt, vornehmlich durch Modelle. Die bisherigen Verbalschulen sollten nun auch Realschulen werden, die „Marterstuben“ „durch Einführung der Realitäten zu lauter Freudenstuben werden.“ Aber er war kein materialistisch gesinnter, sondern ein frommer

Mann, der von den Creaturen zum Schöpfer aufsteigen wollte und um die Verleihung erleuchteter Augen bat, um in das Innere der Schöpfung hinein zu blicken.

Offenbar machte in dieser ganzen Forderung und Thätigkeit ein doppeltes, wesentlich von einander verschiedenes Bedürfnis sich geltend. Es war einmal das richtige Gefühl von der Nothwendigkeit eines realen Unterrichtsstoffes vorhanden, man wollte für die Einseitigkeiten des Formalismus einen Ersatz und eine Abhülfe bereiten. Man fühlte aber andererseits auch auf das bestimmteste, daß ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Berufs- und Bildungsbedürfnisse der studirenden und der nicht studirenden Jugend sei. Dies sprechen mehrfache Zeugnisse aus damaliger Zeit entschieden aus (vgl. K. v. Raumer 2, S. 163 f.). Manche erkannten die Berechtigung beider Richtungen vollkommen an, hielten es aber, wie selbst der gelehrte und besonnene J. M. Gesner, für Pflicht, beide Aufgaben in Einer Anstalt zu vereinigen; andere dagegen hielten dafür, daß jede Schule nur Ein Princip, Ein Ziel, Einen Charakter haben könne, und sahen daher eine solche Vereinigung als unausführbar an. Diese Verschiedenheit der Grundansicht liegt eigentlich in der Sache begründet und ist daher bis auf den heutigen Tag nicht geschlichtet. Als, von Halle ausgehend, Joh. Jul. Hecker 1747 in Berlin die erste bedeutende deutsche Realschule gründete (vgl. Geschichte der Real- und Elisabethschule zu Berlin, von J. H. Schulz, Berlin 1857), bestand dieselbe aus drei, theils sub-, theils coordinirten Schulen, der deutschen, lateinischen und der Realschule im engeren Sinne. Einzelne Schüler der ersten beiden konnten dem Unterrichte in der Realschule beiwohnen. Hier wurde Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architektur, Zeichnen, Naturlehre getrieben, besonders aber vom menschlichen Körper, dann von Pflanzen, Mineralien u. s. f. gehandelt, Anweisung zur Wartung der Maulbeerbäume und Erziehung der Seidenwürmer gegeben, auch die Schüler in die Werkstätten geführt. Unter den Classen wird eine Manufactur-, eine Architektur-, ökonomische, Buchhalter- und Bergwerksclasse genannt. In der ersten wurden 90 Arten Leder zur Probe vorgezeigt. Hecker hatte den obersten Grundsatz Semlers: non scholae, sed vitae, bis zur Caricatur verfolgt. Vgl. Hecker, Wohlgemeinter Vorschlag, wie die latein. Sprache bei Würden und Ehren zu erhalten. 1749. Hähn, Wie das Nothwendige und Nutzbare von Sprachen, Künsten und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden. 1753.

Sein Nachfolger, Joh. Elias Silberschlag, Oberconsistorial- und Oberbaurath zugleich, führte schärfere Namen und Begriffsbestimmungen ein; die drei Schulen hießen von nun an: Pädagogium, Kunstschule und deutsche oder Handwerker-Schule; letztere war die Elementarschule mit einer besonderen Handwerksclasse. In der Kunstschule legten auch die studirenden Schüler den Grund in der Mathematik, im Lateinischen und Französischen; das Pädagogium dagegen entsprach den oberen Gymnasialclassen. Unter Silberschlags Nachfolger, Andr. Jak. Hecker (seit 1784) wurde die Kunstschule immer mehr zu einer Bildungsschule für specielle Berufe, ja zu einem Aggregate der disparatesten Berufsschulen. Dagegen wurde das Pädagogium in demselben Maße immer mehr zu einer eigentlichen gelehrten Schule, die 1797 den Namen des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums erhielt und 1811 von der Realschule ganz getrennt ward, wenn sie auch unter einer und derselben Direction verblieb. In welchem Sinne dann seit 1820 A. G. Spilleke das Wesen dieser Anstalten auffaßte und ihre Leitung übernahm, wie insbesondere die Realschule die Bedeutung einer nicht ganz mit dem Gymnasium parallel laufenden allgemeinen Bildungsanstalt bekam, darüber s. K. v. Raumer 2, S. 169 und besonders L. Wiese in dem Leben Spilleke's, Berlin 1842, S. 71 ff.

§. 17. Die Nützlichkeitstheorie und der Philanthropismus. Unter den unseligen Folgen des dreißigjährigen Kriegs war vielleicht die traurigste die, daß das deutsche Volksleben zu tief gesunken war, um sich rasch und kräftig wieder empor arbeiten zu können. Die religiösen Interessen hatten ihre Kraft verloren und der westfälische Friedensschluß hatte sie den weltlichen und politischen Verhältnissen theils

untergeordnet theils geopfert; sie wurden Gegenstand der Gelehrsamkeit und bildeten ein leeres Formelwesen. Die Kluft zwischen den verschiedenen Ständen, die von Anbeginn her in dem deutschen Leben lag, war nur noch weiter geworden. Die vornehmen Classen der Gesellschaft waren besonders von fremdländischer Bildung angezogen und ließen dieselbe ihren Kindern durch Privaterzieher einimpfen. Die Gewohnheit, so lange als möglich die Kinder durch Privatunterricht im elterlichen Hause für die öffentlichen Schulen vorbilden zu lassen, wuchs mit der steigenden Zahl der Informatoren, deren Leistungen wohl vielfach mangelhaft genug waren, so daß dadurch die Fortschritte der Zöglinge, wenn sie schlecht vorbereitet nachmals in die Gymnasien kamen, sehr gehemmt wurden. Dies wirkte auf die bürgerlichen Stände zurück, für deren Bedürfnis Schulen entstanden, die dem praktischen Berufe durch Unterricht in der Muttersprache und in den Realien entsprachen, oftmals aber nur Winkelschulen waren, die dem Gedeihen des allgemeinen Unterrichtswesens nothwendig Abbruch thun mußten. Wir erkennen diese Mängel deutlich aus den amtlichen Klagen und Vorschlägen zur Abhülfe, welche der Rector Stuß in Gotha im J. 1736 (s. Schulze, S. 236 ff.) vorgebracht hat. Aber wir nehmen an denselben Anträgen eine große Concession gegen den herrschenden Zeitgeist wahr, was um so trauriger ist, als wir uns doch gerade in einer Periode des Verfalls und der Entartung befinden, in welcher Geschmacklosigkeit und Pedanterie neben niedriger Gesinnung bei den Lehrern und sittenloser Aufführung bei den Schülern vorherrschend war. Dem Zeitgeiste zuliebe sollten Geographie, Geschichte und Mathematik schon in die zweite und dritte Classe eingeführt, die Kenntnis der neuen Sprachen und die Bildung des deutschen Stils gepflegt und in der Selecta die Philosophie nicht mehr nach Aristoteles, sondern nach den Grundsätzen der Eklektiker vorgetragen werden. Und da die Lectionen in dieser Classe hauptsächlich nur für künftige Theologen eingerichtet wären, so möge auch für die Anfangsgründe der Wissenschaften ein Lehrer angestellt und zum Besten der Mediciner wenigstens die Naturlehre wieder eingeführt werden (die darnach wirklich getroffenen Verbesserungen s. ebend. S. 241). Unter solchen Umständen war es denn in der That gar nicht zu verwundern, wenn die Berliner Realschule direct auf Bildung von Bergleuten, Oekonomen, Artilleristen &c. ausgieng; und die Aeußerung eines Ministers am Ende des vorigen Jahrhunderts, man solle auf den Gymnasien mit künftigen Juristen nicht mehr den Tacitus und Virgil, sondern des Heineccius Institutionen lesen, verdiente darnach kaum jenen starken Unwillen, den sie doch, sonst mit Recht, überall erweckte. Endlich ist nicht in Abrede zu stellen, daß der großartige Vorgang und die mächtige Einwirkung, vermöge welcher Friedrich d. Gr. nicht bloß seinem Staate, sondern eigentlich der ganzen deutschen Cultur eine vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbsfleiß gab, und dadurch eine eigenthümlich neue Culturepoche für Deutschland herbeiführte, auch für das ganze Schulwesen maßgebend wurde. Die Anpreisungen und Begünstigungen des Landbaus, des Handels und der Industrie riefen das Streben nach realer Nützlichkeit und einträglicher, materieller Production, ja die Forderung des Praktischen in allen Gebieten des Wissens und Könnens hervor.

Auf einem so vorbereiteten Boden konnte wenigstens bis zu einem gewissen Maße die Pflanzung der Philanthropen, auch ohne die Anregungen französischen Vorgangs, eine Zeit lang wachsen und gedeihen. (Vgl. besonders F. J. Niethammer, der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808.). Als der Meister dieser Richtung tritt Basedow auf (s. d. Art.), als ihre namhaftesten Vertreter Wolke, Trapp, Salzmann, Campe u. a. Basedows Elementarwerk erschien 1774 (vgl. Göthe's Urtheil darüber in s. Leben 3, S. 415). Die von ihm beabsichtigte Pflanzschule für Lehrer, die nach einer verbesserten Methode Weltbürger erziehen sollten, und das ihm vorschwebende Philanthropin zur Erziehung wahrer Menschen kamen nicht zu Stande, weil das Publicum statt 30,000 nur 15,000 Thlr. beigesteuert hatte, eine Summe, von der höchstens ein philanthropisches Erziehungs-

institut bestritten werden konnte. An diesem, das 1774 in Dessau zu Stande kam, arbeitete am thätigsten Wolke; er selbst hielt nicht lange Zeit dabei aus und die Mutteranstalt wurde schon 1793 aufgelöst. Aber Töchteranstalten verschiedener Art dauerten allerdings noch fort, in Marschlins unter v. Salis, in Heidesheim unter Bahrdt, in Colmar unter Pfeffel, in Braunschweig unter Campe, in Trittau unter Trapp (auch pädagogischer Schriftsteller und nachmals der erste Professor dieses Fachs auf der Universität Halle), besonders aber und am uneigennützigsten gepflegt und bis auf den heutigen Tag erhalten die Salzmann'sche Stiftung in Schnepfenthal.

Eine summarische Darstellung der ganzen Erziehungsmethode der Philanthropinisten giebt die N. Bibl. der schönen Wissenschaften, B. 12, S. 182. Als Ziel wird die planmäßige Bildung zum Menschen angenommen, aber der zu bildende Mensch ist der Mensch nach seinem gegenwärtigen Bedürfnisse und Standpuncte, nicht der historisch gewordene, der Mensch nach seiner sinnlichen Entwickelungsfähigkeit vornehmlich, nicht der Mensch nach seiner höheren Begabung und Bestimmung. Allerdings bestand darum ein starker Gegensatz zwischen dem Philanthropinismus und dem Humanismus, wenn es auch eine Richtung des letzteren gegeben hat, die von dem Christenthume innerlich eben so abgewendet war wie jener. Aber die Philanthropinisten wollten durch Kunst und Methode alles bei dem Zögling ausrichten, wollten auch den Lehrer eben dadurch zum Lehrer machen. Bewußtes menschliches Thun sollte alles bewirken, von einer θεία δύναμις war so wenig die Rede als von einer χάρις θεοῦ. Die erste Klage war daher gerichtet auf den Mangel eines praktischen Lehrerseminars. Die herrschende Methode sei mangelhaft, insbesondere werde zu viel Unverstandenes auswendig gelernt. Der Wille müße durch Vernunft, nur in den seltensten Fällen durch körperliche Strafen gelenkt werden. Der sittlichen Auffassung lag die pelagianische Ansicht zu Grunde. Zugleich verwickelten sie sich dabei in innere Widersprüche, denn während sie bestimmte Sünden durch bewußte warnende Hinführung auf dieselbe vermeiden lehren wollten, fürchteten sie die möglicher Weise zu leichtsinniger Ansicht führende Bekanntschaft mit denjenigen Lastern, welche sie aus der Bibel und den Classikern schöpfen könnten, und verlangten daher Auszüge aus der Bibel und Chrestomathieen aus den Classikern. Aber Basedows chrestomathia philanthropica, sein liber elementaris u. a. konnten vor einer gründlichen Kritik nicht bestehen, und insbesondere sein lateinisches Elementarwerk, sein lateinischer Robinson und andere neulateinische Schriften die großen Alten nicht entfernt ersetzen. Es war daher auch kein Wunder, wenn sie im Lateinischen, wo sie wenigstens für Sprechen und Lesen Wunderdinge leisten wollten, am weitesten hinter allen verwandten Bildungsanstalten zurückblieben. Die tiefe Bedeutung und erziehliche Kraft der Sprache ahnten sie durchaus nicht. Die Methode mußte ihnen zuletzt vollkommen unlebendig und mechanisch werden; sie suchten sie daher auch nicht mehr in der lehrenden Persönlichkeit, sondern in den zu Grunde gelegten Compendien, sie mußten daher nachdrücklichst auf Elementarbücher dringen und auf vielseitige Abfassung derselben bedacht sein. Allerdings haben sie auf diesem Wege mittelbar der Pädagogik genützt; denn daß durch ihre Bestrebungen das Interesse dafür überhaupt, auch in den höchsten Ständen, und der Sinn für eine wissenschaftliche Behandlung derselben insbesondere geweckt und verbreitet worden ist, läßt sich nicht leugnen. Gerade durch das baldige Aufhören der Mutteranstalt wurden die Schüler über ganz Deutschland versprengt (eine große Reihe von Namen bietet Niemeyer 3, S. 601 ff.) und regten die Zustimmenden wie die Widersprechenden zu bewußter Thätigkeit und aufmerksamer Beobachtung an. Auch bot das Methodenbuch von Basedow in dieser Beziehung manche beachtenswerthe praktische Bemerkungen. Das Dessauische Institut gab auch „pädagogische Unterhaltungen" heraus, und das Campe'sche Revisionswerk, so wie das Braunschweig'sche Journal, eine Art Fortsetzung desselben, haben, wenn sie auch viel mehr versprachen als sie halten konnten, dennoch in einer gewissen anregenden Weise gewirkt.

Vierte Periode. Das letzte Jahrhundert. (Vgl. J. F. E. Meyer,

Uebersicht des protestantisch-deutschen Unterrichts- und Erziehungswesens seit den siebenziger Jahren des vorigen Jahrh., im Eutiner Progr. v. 1849, S. 1—23. 4. —

§. 18. Der neu belebte Humanismus. Mochte auch die von dem preußischen Throne ausgehende Einwirkung und die entschiedene Hinneigung unzähliger Menschen zu dem praktisch Nützlichen den eben geschilderten Bestrebungen einen großen Vorschub leisten, so war doch das philanthropinistische Wesen vieler Orten nicht aufgekommen und in dem deutschen Volke lebte noch Kraft und Idealität genug, um den auftauchenden Geist solcher Neuerungen niederzuhalten. Namentlich finden wir an verschiedenen Orten Schulmänner von segensreicher Wirksamkeit, die bei ihrer geräuschlosen Arbeit eben so innig am Evangelium wie an den alten Sprachen hiengen und die eine wahre Liebe zu der Jugend, woraus allein das rechte Geschick zu ihrer Behandlung erwächst, in treuem Herzen bewahrten. (Man sehe unter andern das lehrreiche und anziehende Bild des Rectors Lang in Baireuth in Helds Schulreden S. 293 ff.) Aber dennoch lag die Gefahr nahe, daß ohne einen neuen und besonderen Aufschwung der flache und verweltlichte Geist, der bei dem immer stärker werdenden Einflusse französischer Sitte und Bildung stets neue Nahrung erhielt, allmählich die Oberhand gewonnen hätte.

Dieser Aufschwung erfolgte dadurch, daß der Humanismus durch verschiedene, ihn mit ursprünglicher Frische und Lebenskraft wieder ausrüstende Mittel zu neuer Geltung gelangte. Diese Mittel giengen aber theils aus einer inneren Belebung des Studiums der alten Classiker, theils aus der Erweckung des Geschmacks und Verständnisses der antiken Kunst, theils endlich aus der neuen Blüte der deutschen Nationalliteratur hervor, und es ist schwer zu sagen, welcher von diesen Einflüssen der stärkste gewesen sei. Wenn aber der Humanismus sich sofort der Pädagogik bemächtigte, so war das nicht bloß ein Nachhall der früheren Zeit, sondern ruhte wesentlich auf einer festen Tradition, die von den heiligsten Bewegungen und schönsten Errungenschaften des deutsch-nationalen Lebens unzertrennlich war. Jene Mittel aber standen unter sich in Wechselwirkung, denn als um die Mitte des vorigen Jahrhunderts die Pflege und Wirksamkeit der alten Kunst und Literatur in einem nie gekannten Maße wieder aufblühte und auf die eigene Production der deutschen Literatur in einem bewunderungswürdigen Grade einwirkte, ward auch der humanistische Standpunct in der Pädagogik neu geweckt und verstärkt. War die Philanthropie der geisttödtenden Art gegenüber, mit der die Alten auf den gelehrten Schulen betrieben worden waren, in einem gewissen Rechte, so konnte die classische Welt jetzt einmal wieder beweisen, daß Leben in ihr sei. Erst jetzt, seitdem Winckelmann und Lessing die Herrlichkeit der antiken Kunst gezeigt und das Verständnis der Gesetze ewiger Schönheit an ihr entwickelt hatten, nahm das philologische Studium in Deutschland einen höheren Charakter an. Die Engländer hatten schon immer die Alten benutzt, um praktische Lebensweisheit daraus zu schöpfen, die fleißigen Niederländer aber sammelten aus unermeßlicher Lectüre große Vorräthe gelehrten Apparats und reichhaltigen Stoff zu formell vollendeter Reproduction.

Mit der Blüte unserer deutschen Literatur stand das Studium des Alterthums im genauesten Zusammenhange. Alle die hervorragenden Geister, durch welche jene Blüte hervorgerufen ward, vertheidigten und liebten die Alten. In der verschiedensten Weise wirkten Gellert, Klopstock und besonders Lessing, der die feinste Kenntnis des classischen Alterthums mit vollendeter Meisterschaft in der Handhabung der Muttersprache vereinigte, in diesem Stücke höchst wohlthätig nach Einem Ziele. Sie waren zum Theil gerade aus denjenigen Gymnasien hervorgegangen, in denen das Lateinische mit überragender Wichtigkeit betrieben wurde, wie in den sächsischen Fürstenschulen, die aber doch gerade dadurch die kräftigsten Erzeugnisse der vaterländischen Literatur förderten. An den insbesondere von J. H. Voß angeregten und unternommenen Uebersetzungen der Alten war ein unerschöpflicher Nahrungsstoff gewonnen, der die eigenen Leistungen mit den fremden Mustern in die unmittelbarste Verbindung setzte. So kam denn das Alterthum wieder zur Geltung und die deutsche Sprache, über die noch Ernesti spöt-

telte, aufs neue zu Ehren. Auch solche Geister, bei denen das Evangelium im höchsten Ansehen stand, wie J. G. Hamann, liebten und pflegten doch mit dem wärmsten Interesse das Studium der Alten. Die deutsche Sprache aber wurde durch Chr. Wolf für die Philosophie, durch Mosheim für die Theologie, durch die Bremischen Beiträge für alle Künste und Wissenschaften glücklich ausgebildet. Der Einfluß, den dieses alles auf die Bildung in den Gymnasien haben mußte, war unverkennbar und reichte weit über die Verbesserung des Unterrichts in der Muttersprache und der alten Literatur hinaus.

Freilich mußte er hier und namentlich an dem Studium des Griechischen zuerst bemerkbar werden. Die sehr vermehrte Bekanntschaft mit der griech. Literatur hatte überall geistbelebend und namentlich für die deutsche Literatur reich befruchtend gewirkt. Bis dahin hatte man neben dem N. T. höchstens noch den Cebes, Paläphatus, die Memorabilien Xenophons, die Charaktere Theophrasts, die Gnomiker und Plutarch de puerorum educatione, also betrachtende und moralisirende Schriften, aber selten den Homer oder einen das antike Geistesleben wahrhaft repräsentirenden Classiker, und alles dieses nur oberflächlich und nothdürftig gelesen. Selbst nach Melanchthons Schulordnung gehörte das Griechische mehr in den Privatunterricht, und erst durch Neander und Rhodomann eroberte es sich einige öffentliche Lectionen, die jedoch bald nur für die künftigen Theologen verbindlich blieben.

Es gab unter den humanistischen Pädagogen indessen damals auch eine ganze Zahl, welche von den strengen Forderungen einen ganz bedeutenden Theil nachließen, mochte nun die Connivenz gegen die herrschenden Ansprüche des Zeitgeistes oder der aus Frankreich immer mehr sich verbreitende Geist der Polymathie und des Encyklopädismus einen solchen Einfluß auf sie ausüben. Man muß daher unter den Humanisten eine strengere und eine gemäßigtere Richtung unterscheiden. Jene hoben mit vollem Rechte den großen Gewinn und Nutzen der alten Sprachen hervor, daß dadurch, wie durch nichts anderes in gleichem Maße mehr, die verschiedenen Seelenkräfte geweckt und genährt würden; daß das grammatische Studium für alle übrige wissenschaftliche Beschäftigung die Bahn brechen müßte, und daß alle Stil- und Versübungen wesentlich zum sichern und tieferen Verständnis der Alten selbst beitrügen; daß endlich ohne die Kenntnis der alten Sprachen der Zugang zu den Quellen aller wahren Wissenschaft und aller unvergänglichen Schönheit verschlossen sei. Diese konnten zwar die Aussprüche der strengeren Humanisten im Grunde nur billigen, wichen aber darin von ihnen ab, daß sie alle wirklichen Uebertreibungen und methodischen Fehlgriffe rügten, alle Einseitigkeit und Geistlosigkeit in der Betreibung verurtheilten und das allgemein Bildende von dem fachmäßig Gelehrten zu unterscheiden suchten. Gerade hierdurch wurde der praktische Beruf und das rein wissenschaftliche Studium nur noch mehr von einander geschieden, eben dadurch aber zugleich der einseitigen Philologie, die für die allgemeine Bildung geringe Ausbeute gab, neuer Vorschub geleistet.

Unter den für die höhere Schulbildung vorzüglich wichtigen Humanisten ragen am meisten hervor: Chr. Cellarius, schon der vorigen Periode angehörend (1633—1707), erst Schulmann, dann Universitätslehrer und Stifter des seminarium doctrinae elegantioris in Halle, fruchtbarer Schriftsteller (Ausgaben von Classikern, lexikographische Arbeiten, lat. Grammatik, liber memorialis — sehr verbreitet — historische Schriften, notitia orbis antiqui u. a. m.). — Joh. Matth. Gesner (1691—1761), Rector an mehreren Gymnasien, besonders an der Thomasschule in Leipzig (1730), wo er von seinem 23jährigen Conrector J. A. Ernesti kräftig unterstützt ward, dann (erster) Prof. der alten Literatur und Stifter des philologischen Seminars in Göttingen (1734), eigentlicher Begründer der gemäßigt-humanistischen Schule, entwarf die Braunschweigische Schulordnung (1738), legte seine pädagogisch-didaktischen Grundsätze in seinen kleinen eutschen Schristen (Gött. u. Leipz. 1756) dar und vertheidigte sich gegen den Vorwurf, die Grammatik gering zu schätzen, weil er die Methode ihrer Erlernung zu erleichtern

strebte. Er verdrängte die theologischen Compendien in den Schulen durch die Classiker und gab in seiner griechischen Chrestomathie zum ersten Male der deutschen Jugend einen Vorschmack von dem Geiste der althellenischen Schriftsteller. Ueberhaupt war der Einfluß einer durch ihn angeregten besseren Methode groß (s. Weber, Gesch. der GSch. zu Cassel, S. 311 f. Schulze, Gesch. des G. zu Gotha. S. 259 f.). Joh. Aug. Ernesti (1707—1781), nicht bloß als Schulmann, sondern gleichfalls als Universitätslehrer wirksam und durch seinen Uebergang zur theologischen Professur auch wegen seines Einflusses auf die Theologie-Studirenden wichtig, Bearbeiter zweier, in langer Gültigkeit bestandener Schulordnungen (s. d. Art. Bd. II., S. 193—97), aber vielleicht am meisten durch seine zahlreichen Schüler an Schulen und Universitäten wirkend; zu jenen gehörten S. N. F. Morus (1736—92), der gleichfalls Theologie und Philologie mit einander verband, F. W. Reiz, C. D. Beck, G. Hermann, G. H. Schäfer, J. G. Schneider, H. C. A. Eichstädt u. a., zu diesen J. J. Reiske u. J. F. Fischer in Leipzig, J. G. Geißler (Schulze S. 261 ff.) u. a. — Chr. Gottl. Heyne (1729—1812) übernahm 1763 die Leitung der classischen Studien an der Universität Göttingen, vielseitig gebildet und mit einem lebendigen ästhetischen Gefühl ausgestattet, brachte das Alterthum besonders nach seiner poetischen und künstlerischen Seite zur Anschauung, organisirte das Pädagogium zu Ilfeld und führte seit 1770 die Oberaufsicht über dasselbe und machte es dadurch zu einer Pflanzschule seiner Grundsätze, die bald für andere Anstalten zum Muster dienten, wie er denn überhaupt einen außerordentlichen Einfluß auf die jungen Lehrer übte (vgl. C. G. Heyne von Heeren, Gött. 1813, S. 310 ff.).

Man kann nicht verkennen, daß an die Stelle der früheren Stabilität jetzt die Bewegung als herrschendes Princip getreten ist. Wir dürfen uns daher nicht wundern, wenn selbst auf dem Gebiete des Schulwesens statt der ruhig gehaltenen, stetigen Entwicklung, die nur für eine Zeit lang eintritt, sogar ein verletzender Umsturz des Bestehenden und wiederum eine stürmische Rückkehr zum Alten in verfehlten Restaurations- und Besserungsversuchen sich geltend macht. Manches deutsche Gymnasium hat das nicht ohne bittere Erfahrungen empfunden.

Zunächst erkennen wir freilich nur die Folgen einer glücklichen Wirksamkeit jener Humanisten in dem Vorherrschen eines gewissen Eklekticismus, der sich namentlich in der Befolgung der Methode des gemäßigten Humanismus, in der genauen Verbindung der alten Sprachen mit den Sachkenntnissen und in der Hinneigung zu einer gewissen encyklopädischen Richtung zeigte. Es wurde die Hervorhebung der Schönheiten der alten Classiker, die leichte Einführung in das Verständnis derselben mittelst anziehenden Unterrichts und unter Vermeidung aller grammatischen Quälerei und der Gebrauch von Chrestomathieen angepriesen, deren viele und schätzbare in jener Zeit entstanden und die einen heilsamen Uebergang zu einer gesunderen Auswahl unter den antiken Geistesdenkmälern selbst bereitet haben, endlich von der Anfertigung griechischer Exercitien und lateinischer Verse gern abgesehen. Auch in den leitenden Grundsätzen ist ein gewisses Schwanken bemerklich: wollte man auch die alten Sprachen so mit den Realien verbinden, „daß jene in gewissem Maße vorgezogen würden," so war man sich doch nicht recht klar oder einig, welche Geisteskraft dabei vorzugsweise geübt und ausgebildet werden sollte. Es wird ausdrücklich gefordert, daß beim Sprachunterricht weder das Gedächtnis mit Vocabeln noch der Verstand mit abstracten Regeln belästigt, sondern durch sinnlich-concrete Anschauung und durch stets fortgesetzte praktische Uebungen im Lesen, Schreiben und Sprechen ein lebendiges Gefühl für das Sprachgemäße und eine gewisse Leichtigkeit im Gebrauche desselben erzeugt werde. Und wiederum wird bald nachher verlangt, es sollten die grammatischen Regeln fest eingeprägt werden, wenn auch mehr durch Einübung und Fertigkeit in der Anwendung als durch eigentliches Auswendiglernen; es komme vornehmlich auf die Uebung der Geisteskräfte, die Weckung des Verstandes und die Anleitung zum Selbstdenken an. In dieser Richtung hatte ja auch mittelbar, wenn auch zunächst auf einem anderen Gebiete der Pädagogik, der anregende

Einfluß Pestalozzi's und seiner Schule gewirkt. In einem nicht unbedeutenden Theile Deutschlands scheinen die von J. P. Miller besorgten Ausgaben und Chrestomathieen und seine „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst“ (Gött. 1769) großes Ansehen genossen zu haben und viel gebraucht worden zu sein. Im ganzen kann man es als Grundzüge dieser Periode bezeichnen, daß das Lateinische beschränkt und das Griechische dagegen gehoben und zum allgemeinen Lehrgegenstande gemacht worden ist, daß aber wiederum das Deutsche und die Mathematik vernachläßigt, im ganzen endlich mehr einseitige Verstandescultur als harmonische Durchbildung erzielt wurde.

Auf dem von Gesner und Ernesti eingeschlagenen Wege wurde leider nicht immer fortgeschritten. Theils hemmten die Zeitumstände, theils fehlte es namentlich an der rechten Gelegenheit, auf Universitäten die zum Schulfach nöthigen Kenntnisse zu erwerben; es wurden daher vielfach auch solche erwählt, denen es an aller Vorbildung dafür fehlte oder die sich in anderen Berufsarten als unbrauchbar erwiesen hatten. Hierzu kam, wenigstens für mehrere deutsche Länder, die Zeit der französischen Invasion, mit der in alle Lebensverhältnisse eben so viel Leichtfertigkeit und Genußsucht, Frivolität und Oberflächlichkeit als Willkür und Gewaltsamkeit eindrang. Zwar standen im westlichen Deutschland Männer wie Joh. von Müller und der Baron von Leist (man sehe seine Schilderung eines Directors bei Weber, Geschichte der städt. GSch. zu Cassel, S. 359) an der Spitze des Unterrichtswesens, aber die an sich sehr schwere Aufgabe wurde durch die Zeitverhältnisse zu einer fast unmöglichen gemacht. Und als man z. B. in Kurhessen an die Verbesserung des Schulwesens gehen wollte, wurde erklärlicher Weise zuerst (1810) für eine Schule der Artillerie und des Geniewesens, sowie 1811 für die Anlegung einer Forstschule gesorgt.

Hatte so bereits seit der Mitte des letzten Jahrhunderts der lebendige wissenschaftliche Geist sowohl gegen den theologischen Scholasticismus als auch gegen die kahle Nützlichkeitstheorie reagirt, so war damit nun die Zeit des wissenschaftlich ausgebildetsten Humanismus gekommen, als dessen Vertreter wir Fr. Aug. Wolf und Aug. Böckh in Berlin und Gottfr. Hermann in Leipzig, so wie die vorzüglichsten Schüler derselben, besonders Karl Reisig in Halle und Karl Otfr. Müller in Göttingen zu nennen haben. Diesen zur Seite standen oder stehen noch jetzt, zum Theil mit noch entschiedenerem und bewußterem Eingehen auf die Verhältnisse der Schule, die Universitätslehrer der Alterthumswissenschaft G. Bernhardy, Fr. Creuzer, L. Dissen, L. Döderlein, K. F. Hermann, C. A. Lobeck, K. F. Nägelsbach, G. W. Nitzsch, Fr. Ritschl, G. F. Schömann, Fr. Thiersch, F. G. Welcker, u. a. m. Es war die Zeit des herrlichsten Aufschwungs und der größten Blüte der Alterthumswissenschaft, deren Grundlinien zum ersten Male von Wolfs meisterhafter Hand gezeichnet wurden. Das ideale Ziel der edelsten Geistesgymnastik wurde verfolgt und nach allseitiger humaner Ausbildung gestrebt. Aber freilich hatte dieser schöne Schwung des Geistes auch seine Hemmnisse und in dem Charakter der Zeit stellten sich bald die Schattenseiten heraus. Was die Wolf'sche Alterthumswissenschaft so groß und bedeutend gemacht hatte, war nicht zum wenigsten die enge Verbindung und Wechselwirkung gewesen, in welcher sie zu unserer gleichzeitigen vaterländischen Literatur stand; aber Wolf beharrte nicht ganz bei derselben, sondern machte sich mit dem Anfange dieses Jahrhunderts allmählich davon los, und in gleichem Maße löste sich denn auch umgekehrt unsere deutsche Literatur von dem Geiste der Antike (s. W. Herbst, das class. Alterthum in der Gegenwart, Lpz. 1852, S. 34). Dieses Verhältnis spiegelt sich in der Werthschätzung, welche die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur gegenüber den alten Sprachen im Gymnasialunterrichte erlangte; je lockerer jenes an sich so natürliche und nothwendige Band wurde, desto mehr konnte wiederum ein einseitiger Latinismus Platz greifen und die Muttersprache nebst ihrer Literatur vernachläßigt werden. Glücklicher Weise war indessen durch die bezeichneten Meister der philologischen Wissenschaft das griechische Alterthum so kräftig hervorgehoben und die dem deutschen Charakter naheverwandten Züge des hellenischen Geistes kenntlich gemacht

worden, daß ein völliges Wiederverlorengehen dieses reichen Schatzes nicht mehr zu befürchten stand. Ja, es erhoben sich von Zeit zu Zeit sogar Stimmen, welche dem Griechischen bald in der Dignität, bald in der Succession des sprachlichen Unterrichts den Rang vor dem Lateinischen zuweisen wollten.

Der unsterbliche Meister in dieser neuen Entwicklung des Humanismus und seiner Anwendung auf die Schulen, Fr. Aug. Wolf (1759—1824), war zuerst Gymnasiallehrer zu Ilfeld und Osterode gewesen und als solcher mit den Bedürfnissen der Schule vertraut geworden. Während er nun 1787—1806 Professor der alten Literatur und Vorstand des philologischen Seminars in Halle war, hatte er Gelegenheit, eben so wie es bereits durch seine Schriften, besonders die homerischen Prolegomena, geschehen war, für eine streng methodische Auffassung sowohl theoretisch als praktisch eine neue Bahn zu bereiten. Er suchte die Selbstthätigkeit und das bewußte Verfahren des Lehrers nach klar vorschwebendem Ziele zu wecken und zu fördern; er schuf allmählich eine selbständige Alterthumswissenschaft (zusammengefaßt in der epochemachenden Darstellung derselben im 1. Bande s. Museums, 1807) und führte seine zahlreichen Schüler in die damals noch wenig aufgeschlossene Welt Homers, der Tragiker und Platons ein. In den beiden anderen Vertretern, G. Hermann und A. Böckh, hat sich die formale und die reale Seite der Alterthumswissenschaft, theilweise in feindseligem Gegensatze, schärfer entwickelt und nach und nach zu einer Einheit durchgekämpft. G. Hermann (1772—1848; vgl. K. F. Ameis, G. Hermanns pädagogischer Einfluß, ein Beitrag zur Charakteristik der altclassischen Humanisten. Jena 1850.) gewann seinen größten Einfluß durch die 1805 von ihm gegründete griechische Gesellschaft, die insbesondere für eine echt methodische Behandlung der Grammatik im Gymnasialunterrichte wirksam war. Er selbst hatte das feinste Gefühl für alle Spracherscheinungen und brachte namentlich die classischen Sprachen in ihren nothwendigen Gesetzen wie in ihrer künstlerischen Freiheit zum Bewußtsein, wenn auch sein Bemühen, die kantischen Kategorieen bei allem zu Grunde zu legen, manchen unnatürlichen Zwang gegen die freie Bewegung und geschichtliche Entwicklung der Sprache übte und daher keine dauernde Nachfolge fand. Herrschend wurde diese überwiegend formale Richtung erst seit dem Anfange unseres Jahrhunderts und brach sich, ungeachtet sie viel empfehlendes aufzuweisen hatte, doch überhaupt nur langsam Bahn. Das erste Decennium unseres Jahrhunderts kann als die Blütezeit dieses Systems und das erste Viertel desselben als die Zeit seiner eigentlichen Dauer betrachtet werden, indem die unverkennbare Einseitigkeit desselben von da an mehr und mehr durch verschiedene Einflüsse gebrochen wurde. In seiner schärfsten Consequenz wurde dieses Princip zur Anwendung gebracht, als im Jahr 1809 fast gleichzeitig an den beiden äußersten Grenzmarken deutscher Sprache und Bildung Ebel in Aarau und Frz. Passow im Conradinum zu Jenkau bei Danzig das Griechische zur Basis des gesammten Unterrichts zu erheben versuchten (vgl. F. Passows vermischte Schriften, Lpz. 1843, S. 1 ff. 20 ff. W. Herbst a. a. O. S. 37). Der dadurch bisweilen hervorgerufenen unverkennbaren Ueberschätzung des Alterthums in dem Verhältnisse seiner Bildungselemente zu den übrigen gleichartigen Mitteln und Stoffen wehrte vorzüglich die maßvolle, von echt hellenischem Geiste durchdrungene Wirksamkeit des noch lebenden Aug. Böckh in Berlin, der als beredter Lehrer seiner Wissenschaft wie als besonnener Forscher in seinen der Auslegung der alten Schriftsteller und der Darstellung antiker Staats- und Lebensverhältnisse gewidmeten Werken um die gerechte Würdigung des Alterthums sich unsterbliche Verdienste erworben hat. Die Aeußerungen am Schlusse seiner zuerst 1817 erschienenen Staatshaushaltung der Athener über die Schattenseiten des antiken Lebens hatten eine große und segensreiche Bedeutung. Man fieng an, den antiken Geist wahrer und getreuer, wenn auch vielleicht weniger enthusiastisch, aufzufassen. Es wurde nur noch um so mehr an der Ueberzeugung festgehalten, daß die Beschäftigung mit dem classischen Alterthume auf die geistige und sittliche Aus-

bildung der Jugend den wohlthätigsten Einfluß ausübe; aber man erkannte die Einseitigkeit, durch welche namentlich die Pflege der Geschichte und Mathematik davor zurückgedrängt ward, und die Unverträglichkeit einer unbegrenzten Bewunderung menschlicher Ideale mit dem Geiste evangelischer Wahrheit und Sittlichkeit. Sie bildete also fortan nicht mehr die ausschließliche Grundlage der Jugendbildung, sondern die Erziehung im Christenthume und die Uebung in den anderen Lehrzweigen standen als nebengeordnete Factoren da, zwischen welchen das rechte Verhältnis zu ermitteln und die wahre Einheit herzustellen die der Gegenwart gesteckte, vielleicht noch lange nicht gelöste Aufgabe ist.

§. 19. Der Andrang des Stoffes und die Theilung der Arbeit. Nicht bloß durch die intensivere Entwicklung der Philologie, sondern auch durch die mächtige Gebietserweiterung und tiefere Behandlung fast aller Wissenschaften wurde in diesem Zeitraume der Charakter und das Wesen der Gelehrtenschulen auf das genaueste berührt und zum Theil innerlich umgewandelt. In der früheren Zeit war doch eigentlich trotz alles Streits der Richtungen und Methoden der Weg und das Ziel einfach und klar gewesen. Das Evangelium und die alten Sprachen waren die unerläßlichen Bedingungen gewesen, ohne welche kein wissenschaftliches Studium, am wenigsten das theologische, betrieben werden konnte. Und von diesen höheren Schulen gieng es auf die Universität zur Betreibung der Wissenschaften selber; die ganze Vorbereitung erschien wesentlich nur als Mittel zu diesem Zwecke. Je mehr aber der Religionsunterricht in einer Zeit dogmatischer Erstarrung und völliger Isolirung der Theologie von den übrigen Disciplinen an Interesse und Leben verlieren mußte, je stärker andererseits die alten Sprachen in ihrer überwiegenden Bedeutung und Herrschaft auf dem Felde der Jugendbildung namentlich während der letztvorhergegangenen Periode angegriffen und beschränkt worden waren: um so mehr konnten sich auch, und mit dem vollsten Rechte, die übrigen Wissenschaften mit ihrem Anspruch, bildenden und befruchtenden Stoff für die Nahrung des jugendlichen Geistes zu enthalten, geltend machen. Schien es doch um so unerläßlicher, daß namentlich für die allgemeinen und philosophischen Disciplinen eine geeignete Vorbildung auf Schulen gegeben werde, als ohne diese der akademische Vortrag kaum verstanden oder wenigstens nicht mit Erfolg gehört werden konnte. Eine unglaubliche Vernachläßigung dieser Lehrzweige fand aber in der That statt. Hatte man die Philosophie früher vielleicht sogar in einem zu weiten Umfange und mit manchem durch ausgedehnte und spitzfindige Uebungen verschuldeten Zeitverluste getrieben, so war sie jetzt allmählich sehr zurückgetreten und daneben von Naturgeschichte und Physik, von Mathematik, Geschichte und Geographie kaum das Nothdürftigste vorhanden. Gerade diese Wissenschaften aber hatten mittlerweile einen Umfang und eine Tiefe gewonnen, daß kein auf höhere Bildung gerichteter Sinn sich einer genaueren Kenntnis derselben entschlagen, aber auch niemand ohne propädeutische Befähigung durch akademische Vorträge weiter in sie dringen konnte.

Hier galt es also, diese Unterrichtszweige in der dem Gymnasium angemessenen Form und Ausdehnung ihm anzueignen, zu den Grundlagen classischer Bildung in das rechte Verhältnis zu setzen und doch dabei vor jeder eigentlich wissenschaftlichen Behandlung derselben zu bewahren. An dieser schwierigen Aufgabe ist seitdem unablässig gearbeitet worden, und wir dürfen uns nicht rühmen, schon ein genügendes Resultat erzielt zu haben. Es hängen damit aber vorzugsweise alle die neueren Bewegungen und Kämpfe auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens zusammen.

Am meisten ist wohl extensiv in der Mathematik, die früher kaum eine Stunde wöchentlich erringen konnte und jetzt an manchen Gymnasien mit einer Stunde täglich bedacht ward, und intensiv in der Geschichte gefordert, gearbeitet, verfehlt worden. Man wollte in der Mathematik zu den schwierigeren Problemen und höheren Theilen emporsteigen, versäumte aber darüber die erste und unerläßliche Pflicht, die allgemein bildende Kraft derselben zu einem wirklichen Gemeingute aller Lernenden zu machen.

Die Ergebnisse entsprachen daher auch in der Regel weder der Meisterschaft der Lehrenden noch dem Aufwande von Zeit und Kraft; selbst ausgezeichnete Vertreter dieses Fachs kehrten zu der Annahme zurück, daß zur Erlernung dieser Disciplin ein specifisches Talent erforderlich sei. — In der Geschichte wurde das Massenhafte und Umfängliche eines universalhistorischen Studiums als nicht zu entbehrende Bedingung angesehen und der Schüler mit einem zum Theil fremdartigen und nicht beherrschbaren Stoffe überschüttet. Auch gegenwärtig noch mögen die Lehrer dieses Fachs eine Seltenheit sein, welche möglichst frei über dem Gegenstande stehend mit wirklicher Selbstverleugnung sich und ihren Stoff zu beschränken und das dem jugendlichen Geiste wahrhaft Angemessene und Faßbare hervorzuheben und in ein bleibendes Besitzthum desselben zu verwandeln wissen. Weniger sind wohl die anderen Fächer übertrieben oder über Gebühr ausgedehnt, wohl aber nur zu oft und ohne rechte Einsicht oder Vorliebe auch fortan noch betrieben worden. Die Philosophie endlich oder philosophische Propädeutik schwankte in der allgemeinen Werthschätzung auch da noch, als Trendelenburg bereits den richtigen Weg dazu durch Anschluß an den Aristoteles eröffnet hatte; und man muß allerdings wohl zugeben, daß namentlich dieser Unterrichtszweig nur dann sonderlich fruchtbringend sein kann, wenn er in der Hand eines geschickten und dafür begeisterten Lehrers liegt.

Aber alle diese Interessen auf eine richtige und gesunde Art mit einander zu vereinigen, grenzte nahezu an das Unmögliche. Hatten alle Fächer in einem Gymnasium ihre tüchtigen und energischen Vertreter, so war kaum zu vermeiden, daß die Jugend von allem nicht überspannt oder erdrückt wurde. Die alten Sprachen, insbesondere das Griechische, wurden daher wieder allzu sehr beschränkt, andere Lehrgegenstände, selbst die Religion an manchen Gymnasien (wenigstens aus den Oberclassen) hinaus gedrängt, die Jugend auf eine die Elasticität und Frische des Geistes gefährdende Weise mit Arbeit überhäuft, so daß die in dieser Beziehung laut erhobenen Klagen, wenn sie auch mehr oder weniger an Uebertreibungen litten, doch nicht als ganz unberechtigt erschienen. Sie haben daher auch auf Behörden und Schulmänner einen ganz besonderen Eindruck gemacht und namentlich zu einer besonnenen und gewissenhaften Revision der ganzen Aufgabe geführt, wie das vor allen Dingen der von Lorinser angeregte Streit bewiesen hat, welcher nicht nur eine große Menge pädagogischer Schriften (vgl. die ausführliche Gesammtbeurtheilung derselben in der Hall. Lit. Ztg. 1837. April, Nr. 73 ff. und A. Schröder in der Jen. Lit. Ztg. 1836. Nr. 157 ff.), sondern auch das treffliche Rescript des kgl. preuß. Unterrichtsministeriums (abgedruckt u. a. in Theobalds Handbuch der deutschen Gymnasien. II, 2, S. 1 ff. Rönne II, S. 144 ff.) zur Folge gehabt hat.

Wenn nun auch ein mächtiger Antrieb zur äußeren Scheidung der beiden innerlich getrennten Richtungen antiker und moderner Bildung aus den Verhältnissen des öffentlichen Lebens und dem Wesen der menschlichen Natur hervorgieng, so lag doch auch ein innerer Grund dafür in dieser weiten Ausdehnung des täglich wachsenden Lehrstoffs. So entstanden denn neben den Gelehrtenschulen nach und nach die Realschulen, und zwar diese nicht als Berufs- und Fachlehranstalten, sondern als allgemeine Bildungs- und Vorbereitungsschulen. Der hartnäckige Kampf zwischen beiden ist oft mit großer Leidenschaft geführt und dadurch die Klarheit der Einsicht getrübt worden. Während einige deutsche Staaten, insbesondere Preußen und Hannover, zahlreiche Realschulen gegründet werden ließen, meinten andere der Errichtung derselben keinen Vorschub leisten zu dürfen und boten wenigstens von Staatswegen nicht die Hand dazu; vielfach schien auch die Hinzufügung von Parallel-Classen oder einzelnen Parallel-Lectionen an Stelle des wegfallenden Griechischen einen angemesseneren Ersatz zu bieten, da auf diesem Wege die Einheit in der Leitung und in dem Unterrichte bewahrt blieb. Die im Königr. Preußen den Realschulen in Bezug auf gewisse Fächer zuerkannte Gleichberechtigung mit den Gymnasien wurde im Laufe der Zeit wieder eingeschränkt und in Bezug auf gewisse Fächer, z. B. das Baufach, aufgehoben. Der dadurch den Realschulen zugefügte ver-

meintliche Druck hat wiederum zu einer neuen Ordnung ihrer Verhältnisse mit der „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen“ vom 6. Octbr. 1859 geführt.

Von der Ueberzeugung, daß diese Scheidung eine unheilvolle und der gesammten Bildung des Volks Verderben bringende, auch nur durch eine unwahre und ungesunde Richtung hervorgerufene sei, haben sich jene wiederholten und angelegentlichen Bestrebungen leiten lassen, welche die Vereinigung beider Gattungen wiederherzustellen sich bemühten. (Vgl. W. Brandt, die Vereinigung des Gymnasiums und der Real- oder höhern Bürgerschule zum Gesammtgymnasium. Emden 1846 4. Progr. und Vollbrecht üb. höh. Bürgerschulen, Gesammtgymnasien u. Gymnasien nach der Erfahrung. Clausthal 1852. 4.) Freilich sind diese Bemühungen bis jetzt von geringem Erfolge gewesen und werden es, da das Leben mehr trennt als einigt, voraussichtlich auch in der nächsten Zukunft sein. Dasselbe Bemühen lag auch den vor 10 Jahren gemachten Versuchen zu Grunde, durch eine andere Reihenfolge der Sprachen im öffentlichen Unterrichte der Gymnasien die Interessen beider Schülergattungen mit einander auszugleichen (s. das Weitere unter Gymnasialreform; vgl. Mützells Pädagog. Skizzen, Berl. 1849, u. Magers pädagog. Revue. 1850. Decbr. Abth. 1. Nr. 12, S. 351—98.) — Es mußte hiebei von selbst der Gegensatz eines formalen und materialen Princips auch innerhalb des Humanismus zur Erörterung kommen, wie in der von H. Köchly in Dresden ausgegangenen Bewegung, dem zwischen G. W. Nitzsch und Fr. Lübker geführten Streite (vgl. die auch durch ihre reichhaltigen geschichtlichen Bemerkungen werthvolle Schrift von L. Kühnast, die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserm altclassischen Schulunterricht. Rastenburg 1856) u. anderen Erscheinungen mehr.

§. 20. Das wieder erwachte nationale Leben. Die Schwungkraft des deutschen Volkes war groß genug, um dem Drucke fremder Zwingherrschaft eine mächtige Geistesentfaltung entgegenzusetzen. Dies mußte sich wesentlich an allen höheren Bildungsanstalten, Universitäten wie Gymnasien, zu erkennen geben. Das redendste Zeugnis davon war die Stiftung der Berliner Universität mitten unter den schwersten Drangsalen des Kriegs im Jahr 1810. Der Einfluß hochgebildeter Staatsmänner, die Berufung ausgezeichneter Lehrer, wie F. A. Wolf's, Fr. Schleiermacher's, J. G. Fichte's u. a., an die neue Hochschule, das in der Kirche erwachende neue, frische und kräftige Leben, das insbesondere einer schönen sittlichen Einwirkung auf das Haus und die Familie, eben dadurch auf die ganze Erziehung der Jugend nicht ermangeln konnte: diese und andere Ursachen mußten vornehmlich auch auf das Innere der Gymnasien, auf Form wie Stoff des Unterrichts, eine wohlthätige Rückwirkung üben.

Wenn wir uns aber dieselbe genauer vergegenwärtigen wollen, so dürfte sie auf folgende drei Hauptgesichtspuncte zurückzuführen sein. Fürs erste wurde die Geschichte und Literatur des deutschen Volks ein Gegenstand des eifrigsten und eindringendsten Studiums und ein Mittel zur kräftigsten Geistesnahrung zunächst für die reifere Jugend, bald auch für das jüngere Alter. Zum andern erwachte jetzt in dem deutschen Volke ein Bewußtsein von seinem weltgeschichtlichen Berufe und von seiner Stellung zu den übrigen Völkern; nur auf diesem Wege konnte zugleich die rechte Einsicht in die culturhistorische Bedeutung der deutschen Wissenschaft und Literatur und in ihr rechtes Verhältnis zu den übrigen Culturvölkern gewonnen werden. Nur hierdurch konnte es darum auch zu einer richtigen Erkenntnis der Stellung kommen, welche einerseits das classische Alterthum, andererseits die ganze germanische Welt zu dem Christenthume einnimmt, ohne eine solche aber ist die in rechtem Sinne fruchtbare Wirkung der ganzen Gymnasialbildung nicht zu erreichen. Endlich wurde aber auch mit diesem frischeren Geiste nationalen Lebens der Sinn für die erziehende Wirksamkeit der Schule geweckt; das bloße Beibringen von allerlei Kenntnissen, die einseitige Befriedigung der intellectuellen Bedürfnisse genügte fortan nicht mehr, die Wichtigkeit des sittlichen Elements und die Nothwendigkeit der Erfassung des ganzen

Menschen mit allen seinen Gaben und Kräften zum Behufe einer wahrhaften Ausbildung wurde anerkannt und berücksichtigt.

Die erste der hier genannten drei Richtungen brachte nach mehreren Seiten einen unschätzbaren Gewinn. Die erst hierdurch wieder zur Kunde gekommenen Geistesschätze der eigenen Vorwelt boten für Geist, Phantasie und Gemüth einen sehr reichen Nahrungsstoff und belebten in lehrreicher Vergleichung die Anschauung der verwandten Erzeugnisse des Alterthums. Erst auf diesem Wege wurde ein wahrhaftes Verständnis des antiken Epos und der übrigen Kunstformen der Poesie eröffnet; der staatsmännische Blick eines Niebuhr und seine Vertrautheit mit dem höheren politischen Leben brach einer Einsicht und Auffassung alterthümlicher Lebens- und Staatsverhältnisse die Bahn, von der man früher kaum eine Ahnung gehabt hatte. Zugleich wurde durch den Einblick in die geschichtliche Entwicklung der Sprache das Streben nach ihrer genaueren Erkenntnis und vollendeteren Handhabung unwillkürlich befördert. Aber es reihten sich an diese Vorzüge sofort auch unverkennbare Nachtheile an. Das Studium der Muttersprache in ihren verschiedenen Perioden führte zu einer gelehrten Behandlung, deren Gründlichkeit und Ausdehnung weit über die Schule hinaus gieng und ihr daher schaden mußte. Außerdem wurde der mit großer Feinheit erforschte Typus der deutschen Sprache, besonders nach den an sich höchst verdienstlichen Bestrebungen der Schule K. F. Beckers, als Maßstab auch für die, auf einer wesentlich anderen Grundlage erwachsenen, alten Sprachen angenommen, eben dadurch aber dem Genius dieser Gewalt angethan und dem natürlichen Sprachgefühle der Jugend sehr großer Schaden zugefügt. Doch mag eben dies mittelbar wieder die Folge gehabt haben, daß man sich allmählich gewöhnte, auch die Jugend den Geist einer Sprache möglichst aus ihr selbst schöpfen zu lassen.

Die zweite der bezeichneten Richtungen mag am meisten dazu beigetragen haben, daß am Ende die sittlich-religiöse Würdigung des classischen Alterthums in ihr rechtes Licht und Maß gekommen ist. Wenn die nationale Wiederbelebung mit der kirchlichen zusammentraf oder vielmehr Hand in Hand mit ihr gieng, so mußte nothwendig das Verlangen entstehen, dieser Seite ihr Recht widerfahren zu lassen. (Das hatte auch C. L. Roth gefühlt, als er in s. „Versuch über Bildung durch Schulen christl. Staaten im Sinne der protest. Kirche.“ Nürnb. 1825 das Wesen der christl. Bildung in einer eben so tiefen als innigen Weise hervorhob.) Lange nachdem der kirchliche Sinn wieder erwacht war und die lautere und lebendige Verkündigung des Evangeliums von neuem begonnen hatte, wurde offene Klage über die heidnische Gesinnung geführt, die in den Gymnasien herrsche (die dahin gehörige Literatur s. in meiner „Gymnasialreform, Sendschreiben an G. W. Nitzsch,“ Alt. 1849, S. 63 f., vgl. auch den durch tiefere Erfassung und emsige Quellenbenutzung hervorstechenden Aufsatz: Die Humanisten und das Evangelium, in d. Zeitschr. f. Protestant. u. Kirche. 1855. S. 1 ff. 65 ff. 193 ff. 259 ff. 323 ff.). Man vergaß dabei, daß dies der nothwendige Rückschlag jener Periode sei, in der die Theologie vereinsamt, verknöchert oder verwässert gewesen war und deren traurige Beschaffenheit allerdings der einseitige Humanismus nur zu sehr für seine Zwecke hatte ausbeuten können; man verwechselte also, wenigstens zu einem großen Theile, Wirkung und Ursache. Dies führte zu einem höchst erfreulichen Streben, den Religionsunterricht in den Gymnasien wieder zu einem fruchtbaren, gesunden, aus reiner Quelle geschöpften zu machen und geeignete Lehrbücher und sonstige Hülfsmittel dafür zu bereiten, die, wenn auch noch keins derselben vollständig dem Bedürfnisse genügt haben sollte, doch einen außerordentlichen Gewinn gebracht haben. Es führte ferner dazu, daß man sich auf den ursprünglichen Grund und den reformatorischen Charakter unserer deutsch-evangelischen Gymnasien wieder zu besinnen und denselbigen, wo er gewichen war, herzustellen sich bemühte. Wenn dies theilweise die Richtung nahm, daß man neue Unterrichtsanstalten mit dem unterscheidenden Gepräge „christlicher“ oder wenigstens „evangelischer“ Gymnasien ins Leben rief, so konnte das nur eine vorübergehende Nothwendigkeit sein, die den alten Schulen eine Weile den Spiegel vorhielt, bis auch dieser

Zweck erreicht war und die neuen Anstalten ohne wesentliche Unterscheidung in die Reihe der übrigen zurücktraten. Es hat endlich das eifrige Bestreben nach Erforschung und Darstellung des classischen Alterthums nach seiner religiös-sittlichen Seite hervorgerufen, worin Ackermann mit seinem „Christlichen im Platon" vorangegangen, aber als epochemachend vor allen der unvergeßliche Name Nägelsbachs hervorzuheben ist.

In einem bald näheren bald entfernteren Zusammenhange stand mit dieser höheren und umfassenderen Ansicht von der öffentlichen Erziehung die vergleichende Beobachtung, die von Männern des Fachs in und außerhalb Deutschlands angestellt wurde. Den anregendsten Vorgang dazu gewährte die vom Mai 1831 an im Auftrage des französischen Ministers des öffentlichen Unterrichts unternommene Reise des Professors und Staatsraths Victor Cousin, der seinen ausführlichen Bericht über den Zustand der Schulen in einigen deutschen Ländern, besonders Preußen, gleich nachher veröffentlichte (deutsch von J. C. Kröger, Alt. 1832—37); einige Jahre später reiste er in gleicher Absicht nach Holland und gab auch darüber einen umständlichen Bericht (deutsch von Kröger, 2 Bde. Alt. 1837.). In ähnlicher Weise erhielt in den Jahren 1834—36 der Prof. an der Univ. zu München, Dr. Friedr. Thiersch, von seiner Regierung den amtlichen Auftrag, mit der Inspection gewisser, näher bezeichneter Bildungsanstalten im eigenen Landeskreise so viel als thunlich die Kenntnisnahme der Schulen benachbarter Länder zu verbinden, was ihn denn nicht bloß in das ganze westliche Deutschland mit Ausnahme Kurhessens, sondern auch nach Holland, Frankreich und Belgien führte. Der Bericht darüber erschien in 3 Bdn. Stuttg. und Tüb. 1838, (erster: Westdeutschland, zweiter: die außerdeutschen Länder, dritter: Beilagen oder Abhandlungen, Gesetze, Schulordnungen ꝛc.). Im Jahre 1839 machte mit Unterstützung der dänischen Regierung Prof. C. F. Ingerslev, damals in Randers, später Rector der Gelehrtenschule zu Kolding in Jütland, eine Reise durch Deutschland (Preußen, Sachsen, Bayern, Württemberg, Hamburg) und Frankreich, worüber ein sehr ausführlicher Bericht in dänischer Sprache (Kopenh. 1841. gr. 8.) und eine kurze Mittheilung in deutscher Sprache (Berlin 1841. 8.) erfolgte. Ob über eine ähnliche Reise des Norwegers Bugge ein größerer Bericht durch den Druck veröffentlicht wurde, ist nicht bekannt. In neuester Zeit hat neben Frankreich in höherem Maße noch England wegen seiner vielfachen Verwandtschaft mit deutschen Zuständen Aufmerksamkeit erregt und zu lehrreicher Betrachtung Anlaß geboten. Am anregendsten wirkten hier durch eine lebendige und praktisch klare Vergleichung L. Wiese's deutsche Briefe über englische Erziehung (zuerst Berlin 1852), während L. Hahn und R. Holzapfel über das franz. und J. A. Voigt über das englische und schottische Schulwesen lehrreiche Aufschlüsse gaben.

§. 21. Die hauptsächlichsten Momente der neuesten Entwickelung. Die überaus reiche und vielseitige Entwickelung, welche die letzten 50 Jahre auf dem Gebiete des gelehrten Schulwesens hervorgebracht haben, läßt sich um so weniger hier darstellen, als dieselbe nach den meisten und wichtigsten Seiten hin in einem raschen Fortgange begriffen, aber zu keinem Abschlusse gediehen ist. Es ist mit wissenschaftlichem Eifer nicht ohne bedeutenden Erfolg dafür gearbeitet, aber auch von der Staatsverwaltung aller deutscher Länder mit einer Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt, wie nie zuvor, nach den besten Mitteln und glücklichsten Ergebnissen gestrebt worden. Mit maßgebendem Beispiele gieng Preußen hierin voran. Schon unter dem großen Kurfürsten hatte die staatliche Fürsorge für die Gymnasien begonnen. Friedrich der Große förderte ihr Gedeihen wesentlich durch die in der Cabinetsordre vom 5. Septbr. 1779 abgegebene Erklärung, daß er durchaus nicht vom Unterrichte im Lateinischen und Griechischen in den Schulen abgehe. Alles frühere übertraf in ruhmvollster Weise Friedrich Wilhelm III. Das im J. 1787 begründete Oberschulcollegium (vgl. den Aufsatz von Merleker in Mützells Zeitschr. f. Gymnasialw. 1848, S. 681 ff.) bestand bis zum J. 1808, wo es in eine Section für den Cultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern verwandelt wurde. Mit dieser Zeit der äußersten Noth beginnt die neue glückliche Aera

der preußischen Gymnasien. Der damalige Chef jener Ministerialsection leitete unter Steins und Hardenbergs Zustimmung die zweckmäßigsten Maßregeln zur Verbesserung derselben ein und die Thätigkeit erleuchteter Staatsmänner, eines W. v. Humboldt, Nicolovius, Süvern, Niebuhr, war dabei vom segensreichsten Einflusse. Es erfolgten 1810 die wichtigen Verfügungen über die Prüfung der Candidaten des höheren Lehramts (später dazu ein Reglement vom 20. Apr. 1831, vgl. Rönne 2, S. 22 ff. und [F. Schulze] Die Abiturienten-Prüfung, vorn. im preuß. Staate. Liegnitz 1831) und 1812 die ausführliche Instruction für die Maturitätsprüfung, der im J. 1834 das noch gültige Reglement (Rönne a. a. O. S. 257 ff.) gefolgt ist, sowie im J. 1841 die Bestimmung wegen gänzlichen Erlasses der mündlichen Prüfung, wenn die schriftliche genügend bestanden ist, endlich einige nähere Bestimmungen vom 12. Jan. 1856 (s. Mützells Zeitschr. 1856. S. 202 ff.). Eine sehr wichtige Anweisung über die Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Realschulen ward am 16. Jan. 1816 und eine Dienstinstruction für die Directoren im J. 1824 (s. Neigebaur, die preuß. Gymnasien &c. S. 24 ff. und Rönne a. a. O. 74 ff.) erlassen. Dem am 24. Octbr. 1837 aufgestellten Normalplane für den Gymnasialunterricht sind am 7. Jan. 1856 mehrfache Modificationen beigegeben worden (s. Mützells Zeitschr. 1856, S. 196 ff.). Das Ministerium Altenstein setzte diese Bestrebungen fort und rief den Geh. Rath Joh. Schulze als vortragenden Rath in das Unterrichtsministerium, worin später, als jener die Leitung der Universitäten übernommen, Eilers, Kortüm und Wiese auf einander gefolgt sind. Nicht weniger sind in den andern deutschen Staaten große und fruchtbare Veränderungen vor sich gegangen. Voran steht Hannover, worüber der verdienstvolle Oberschulrath Kohlrausch selbst eine belehrende Darstellung (das höhere Schulwesen des Königr. Hannover seit s. Organisation im J. 1830. Hannov. 1855) gegeben hat; die Einsetzung eines Oberschulcollegiums im J. 1830 hatte neue Bestimmungen über die Prüfung der Schulamtscandidaten 1831, die Maturitätsprüfungen (1839 und 1846 mit Bezug auf die frühere v. 1829), Instruction für die Classen-Ordinarien (1833) und die Errichtung eines pädagogischen Seminars in Göttingen zur Folge. Das Königr. Sachsen gab ein neues Regulativ für die Gelehrtenschulen 1847 (vgl. Foß in Mützell II., 1. S. 22—64) und für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts 1848. In Württemberg und Nassau wurden von besonderen Commissionen neue Lehrpläne für die Gymnasien ausgearbeitet und dann theils amtlich theils öffentlich den Betheiligten und Sachverständigen zur Prüfung vorgelegt (über den württembergischen Entwurf vgl. Schnitzer und Scheiffele in d. Pädagog. Vierteljahrsschr. 1848. H. 3. und besonders Mützell in s. Zeitschr. II., S. 365—407 und 593—648). In Sachsen-Meiningen wurde im Herbste 1836 eine neue Ordnung für die beiden Landesgymnasien festgesetzt, vgl. Seebecks Bericht darüber in Mützells Zeitschr. I, 1, S. 99 ff. u. 2, S. 1 ff. Für das Schulwesen im Großherzogth. Baden machte das J. 1834 Epoche, wie aus der Verordnung über die Gelehrtenschulen im Großherzogth. Baden nebst dem Lehrplane für dieselben, Karlsruhe, 1837 und dem Abschnitte des Buches: Das höhere und niedere Studienwesen im Großherzogth. Baden: Konstanz, 1846 S. 201—40 zu erkennen ist; vgl. den Art. in dieser Encyklop. I, S. 400 — 412. Auch über das Bayersche höhere Schulwesen, dessen wichtiger Lehrplan, 1829 gegeben und 1830 schon einer Revision unterworfen, von Fr. Thiersch ausführlich besprochen ist, ist bereits oben I, S. 444 ff. ein Bericht gegeben worden, der die mancherlei Entwicklungsphasen der neueren Zeit an den Tag legt; vgl. Döllinger, Uebersicht der das Schulwesen in Bayern betreffenden Anordnungen. Nördlingen, (228 S.) gr. 8. Ebenso ist für Braunschweig der Art. dieser Encykl. I, S. 745 ff. zu vergleichen. Für die Herzogthümer Schleswig und Holstein sind die Jahre 1814 und 1848 epochemachend gewesen; jenes brachte dem Lande neun Gelehrtenschulen, zu denen später noch eine durch Privatmittel fundirte zehnte kam, jede mit vier Lehrern und vier Classen. Dieses erweiterte dieselben zu sechs Classen mit acht Lehrern außer den etwa erforderlichen Kräften von Hülfslehrern.

Die Rendsburger Gelehrtenschule wurde in ein „Realgymnasium,“ die langbewährte Husumer in eine Bürgerschule verwandelt. Die vielfach vorgeschlagene Verwandlung mehrerer in Realschulen scheiterte an dem empfänglichen Sinne des Volkes für die altbewährte classische Bildung. Das Kaiserthum Oesterreich endlich bietet vorzüglich seit dem J. 1848 vielfachen Stoff zu anziehender und lehrreicher Beobachtung, wird aber, da es fortwährend in einer mächtigen Entwickelung begriffen ist, in einem besonderen Artikel weiter unten seine Besprechung finden. Das Wichtigste für die frühere Zeit ist enthalten in: Sammlung der Verordnungen und Vorschriften über die Verfassung und Einrichtung der Gymnasien, 5te Aufl. Wien 1847. Die Hauptschrift aber ist der amtliche: „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts.“ Wien 1849. 4.

War vor diesen, in der neuesten Zeit entstandenen staatlichen Verbesserungen des höheren Schulwesens der Zustand in manchen Staaten, in denen es eben so sehr an einer lebendigen Tradition aus der Reformationszeit, wie an einzelnen mächtigen Anregungen gefehlt hatte, noch ein recht trostloser, insbesondere darum, weil es an einem eigenen, mit wahrhaftem Interesse für solchen Lebensberuf erfüllten Lehrstande fehlte: so läßt sich nach denselben die doppelte Besorgnis nicht unterdrücken, daß die Spuren eines Mangels an selbständiger Entwickelung dieses Schulwesens vielfach immer stärker hervorgetreten sind, und daß ungeachtet dieser großen staatlichen Fürsorge doch für den gesammten Gymnasiallehrerstand nicht überall diejenige äußere Stellung bereitet worden ist, die demselben entsprechend und durchaus nothwendig erscheint, um auf einem Felde der öffentlichen Thätigkeit, wo bereits ein fühlbarer Mangel an Arbeitern eingetreten ist, auch für die Zukunft tüchtige Kräfte zu gewinnen. Aber andererseits hat die große Bedeutung der Sache und die allgemeine Aufmerksamkeit auf sie auch eine theoretische Durchbildung dieses Zweigs der Pädagogik zur Folge gehabt, die der ausdrücklichen Anerkennung würdig ist. Man ist zwar in methodischer Beziehung zu weit gegangen und hat, je mehr man auf die Abfassung geeigneter Lehr- und Lesebücher Gewicht legte und in ihrer Production bis auf diesen Tag unerschöpflich blieb, der methodischen Thätigkeit einer durchgebildeten Lehrerpersönlichkeit in gleichem Maße Abbruch gethan. Dabei ist eine gewisse Zerfahrenheit und eine nicht unbedeutende Abhängigkeit von zufälligen Einflüssen nicht zu verkennen, welcher auch durch geeignete Maßregeln und namentlich durch die Errichtung pädagogischer Seminarien, auf welche früher Brzoska, später Thaulow mit einem in der Sache vollkommen begründeten Nachdruck gedrungen haben, bis jetzt nur noch an wenigen Stellen und meist in unzureichendem Maße Abhülfe bereitet worden ist.

Die nachhaltigste und wohlthätigste Einwirkung übte, wenn es auch in vielfachem Widerspruche zu gewissen Lieblingsneigungen der Zeit stand, das Werk von Fr. Thiersch über gelehrte Schulen (besonders der 1. Bd., über die Bestimmung der gelehrten Schulen und den Lehrstand, und der 3. oder constructive, Abth. 1—3, über die Einrichtung und Führung der gelehrten Schulen, 1826—29) aus. Er stellte eine ernste und kräftige Pflege der classischen Studien den erneuerten Anforderungen des Realismus gegenüber und wollte sich so wenig zu Concessionen verstehen, daß auch selbst die neben den alten Sprachen unentbehrlichsten Fächer, wie Mathematik und Deutsch, geschmälert erschienen. Unbedingt müßen wir zu diesem classischen Werke immer wieder zurückkehren, und auch selbst die Einseitigkeiten desselben im Auge behalten, um uns eben so sehr gegen maßlose Forderungen von der anderen Seite zu sichern, wie sie namentlich auch in den genannten beiden Fächern sowohl theoretisch gestellt als praktisch geübt worden sind. Als Gegner von Thiersch traten namentlich Joh. Schulze mit s. reichhaltigen Erfahrung in den Berliner Jahrbb. f. wissensch. Kritik, Jan. 1827. Nr. 11—14. und F. W. Klumpp in einem besonderen Werke: über gelehrte Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit, 2 Abth., Stuttg. 1829 f. auf, indem jener apologetisch die bedeutenden Abweichungen des preußischen Unterrichts-

systemes mit seiner stärkeren Begünstigung der s. g. Realien, wie sie sich im wesentlichen in allgemeiner Geltung erhalten hat, darlegte, dieser aber dem eigentlichen Realismus entschieden das Wort redete.

Nach einem fast zehnjährigen Zwischenraume rief der von Lorinser angeregte heftige Streit eine neue Reihe der schätzbarsten Arbeiten von Axt, Bäumlein, Deinhardt, Freese, Köhler, Rümelin, Scheibert, Seul, Werner u. a. hervor, die für die Gymnasial-Pädagogik größtentheils einen bleibenden Werth behaupten. Insbesondere stellte Deinhardt mit vorwiegender Rücksicht auf die preußischen Verhältnisse nach dem Ideale allseitiger Geistesbildung ein System der Lehrgegenstände nach ihrer Ueber- und Unterordnung auf, das ebenso sehr durch die Unbefangenheit des Urtheils als durch die Schärfe und Bestimmtheit der philosophischen Entwicklung sich Beifall erwarb, wenn auch auf die eigenthümlichen Bedürfnisse der Lebensalter nicht immer gebührende Rücksicht genommen war. Durch alle aber wurde die immer genauere Feststeckung des Verhältnisses zwischen den verschiedenen Lehrzweigen und die bewußte Ableitung des Einzelnen aus einem klaren und besonnenen Principe angeregt und gefördert. Nicht wenig trug dazu auch die Hervorhebung des historischen Princips bei, das vielleicht zuerst im J. 1841 von Vilmar bei Besprechung des Religionsunterrichts geltend gemacht wurde (der Unterz. versuchte darnach die „Organisation der Gelehrtenschule," Lpz. 1843. zu construiren). Dies war um so nöthiger, als sich eine Zeitlang in Folge des Uebergewichts der grammatisch-kritischen Schule in der Philologie auch in den Gymnasien eine einseitige Berücksichtigung der sprachlichen Form und eine weit über den Bereich der Schule hinausgehende Uebung der Kritik geltend gemacht hatte. Dieses veranlaßte den Dr. H. Köchly in Dresden in drei Flugschriften (1845—48) „über das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart" und „zur Gymnasialreform" die Behauptung aufzustellen, daß thatsächlich dieser Unterricht „mit dem Zeitbewußtsein in Widerspruch stehe." Er verlangte mit Recht unter Beseitigung der zahlreichen grammatisch-kritischen Verirrungen eine weiter ausgedehnte Lectüre der Alten und eine tiefere Erfassung ihres Inhalts; mit seiner Verwerfung des Lateinsprechens, der lateinischen Aufsätze und statarischen Lectüre traf er aber so wenig das Rechte, daß vielmehr gerade die jüngste Zeit wieder eine Reihe der erfahrensten Stimmen und eifrigsten Aussprüche zu Gunsten derselben aufzuweisen gehabt hat. Eine Entgegensetzung statarischer und cursorischer Lectüre, statt einer Verbindung beider, ist wohl längst aufgegeben. Das volle Gewicht der lateinischen Aufsätze aber ist sowohl in den pädagogischen Verhandlungen der Altenburger Philologen-Versammlung trotz entgegenstehender Ansichten anerkannt, als auch durch neue methodische Arbeiten auf diesem Gebiete bethätigt worden. Und nachdem die Einseitigkeit des früheren Latinismus hoffentlich für die Dauer und gründlich überwunden ist, werden Stimmen und Leistungen, wie Nägelsbachs, Roths, Seyfferts u. a., die mit dem lebendigsten Zeugnisse auf die Nothwendigkeit schriftlicher und mündlicher Uebung des Lateinischen für die Bewahrung edler Bildung überhaupt hingewiesen haben, auch in der Folgezeit nicht ungehört und nicht unberücksichtigt bleiben. Indem der Urheber dieser Reformbestrebungen einen auch aus Nicht-Lehrern bestehenden Verein dafür zu gründen suchte, wurde er aus seiner ursprünglichen Bahn heraus und immer weiter in die Reihen der Realisten hinein gedrängt. Zu einer Ausgleichung der Gegensätze konnte also diese Bemühung nicht dienen. Förderndes enthält Köchly's neueste Schrift „Ueber die Reform des Zürcher Gymnasiums. Zürich, 1859," namentlich entscheidende Gründe gegen die Dispensation vom Griechischen.

Daß das Jahr 1848 auch auf diesem Gebiete neue Bewegungen, aber wenig dauernde Früchte gebracht hat, ist zu begreifen. Um die Erlernung der alten und neuen Sprachen neben einander zu ermöglichen oder zu erleichtern, war durch Klopp u. a. eine von der bisherigen verschiedene, aber schon früher von erfahrenen Schulmännern angedeutete Succession des Sprachunterrichts vorgeschlagen worden. Es sollten die neueren Sprachen dem jüngeren Alter und den unteren Classen, die alten dem reiferen in den

oberen Classen vorzugsweise bestimmt sein. Die Sache kam besonders in einer von schleswig-holsteinischen Lehrern in Rendsburg gehaltenen Versammlung zur Sprache und wurde in einigen Druckschriften weiter ausgeführt. Von größerer Wirkung hätte die in Berlin gehaltene Landesschulconferenz (vgl. Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen. Berlin, 16. Apr. — 14. Mai 1849. 4.) werden können, wenn den Ergebnissen ihrer Berathungen mehr praktische Folge gegeben worden wäre. Doch ist der mittelbare Gewinn einer mächtigen Anregung zu bewußter Betrachtung der ganzen Aufgabe, einer klaren Präcisirung und allmählichen Ausgleichung der Gegensätze und einer immer größeren, wahrhaft naturgemäßen Vereinfachung und Concentration nicht gering anzuschlagen. Dieser letzten Aufgabe ist eine zu der Wichtigkeit derselben in richtiger Beziehung stehende Aufmerksamkeit von den verschiedensten Seiten gewidmet worden, die gewiß viel zu einer immer gesunderen Auffassung beitragen wird. (Vgl. auch Hudemann, zur Gymnasialreform, bes. mit Bezug auf d. Vereinfachung des Gymn.-Unterrichts. Berlin 1855.)

In diesem fortwährenden Kampfe entgegenstehender Richtungen und Principien bewegt sich auch die Gelehrtenschule der Gegenwart; sie hat darum eine ebenso schöne als schwere Aufgabe, deren glückliche Erfüllung von dem größten Werthe ist, weil sie einen Jahrhunderte lang geschlungenen Knoten löst. Denn es ist ebenso wahr als treffend, was K. L. v. Roth neulich gesagt hat, daß unsere Gymnasien und verwandten Anstalten eine Zusammenfügung des Melanchthon'schen und des Basedow'schen Lehrplans erkennen lassen. **Friedr. Lübker.**

Anm. der Red. zu S. 641. Particularschule ist nach Pfister, Herzog Christoph S. 480 und Pfaff, Gesch. d. gel. Unterrichtswesens in Württ. S. 71 synonym. mit lateinischer Schule.

Gelübde. Was wir mit diesem Namen bezeichnen, das bildet gewissermaßen ein Correlat zu dem, was wir Verheißung nennen. Beides sind Arten des Versprechens, die durch ihre Beziehung auf Gott einen höhern Charakter unantastbarer Heiligkeit gewinnen; verspricht Gott dem Menschen etwas, so ist das eine Verheißung, und „was er zusagt, das hält er gewiß" (Ps. 33, 4); verspricht aber der Mensch seinem Gott etwas, so ist das ein Gelübde; wenn er es bricht, so hat er „nicht Menschen, sondern Gott gelogen." (Ap. G. 5, 4.) Allerdings kann auch Menschen gegenüber ein Gelübde stattfinden, z. B. einem Könige bei der Huldigung, einem Ehegatten bei der Trauung; aber auch in diesem Falle wird das Versprechen doch nur durch seine ausgesprochene oder stillschweigende, ja selbst unbewußte Beziehung auf Gott, der gleichsam der Garant für die Erfüllung desselben wird, zu einem Gelübde; dieses ist dann bloß eine andere, weniger solenne Form des promissorischen Eides. In gleicher Weise kann ich sogar mir selbst etwas geloben, aber damit, daß ich ein solches Gelübde nicht selbst auch wieder aufheben kann (denn wenn dies als möglich auch nur gedacht wird, so ist das ganze Gelübde von vorn herein illusorisch), gebe ich klar zu erkennen, daß dasselbe einem Höheren abgelegt, daß die Verletzung desselben ein Frevel gegen diesen ist.

Ueber die Rechtmäßigkeit des Gelobens in diesem Sinne hat die Ethik, auf die wir auch hier zunächst einen Blick werfen müssen, (außer der selbstverständlichen Regel, daß man, was zu thun nicht erlaubt ist, ebensowenig zu thun geloben darf) kurz Folgendes zu sagen: 1. Ein Gelübde ist schlechthin verwerflich, wenn es in dem Sinne gethan wird, als dürfte Gott etwas versprochen, eine Gabe, eine Ehre in Aussicht gestellt werden, um ihn hiedurch zu einer Vergünstigung (z. B. zur Verleihung eines Sieges, zur Herstellung unserer Gesundheit ꝛc.) zu persuadiren. Wir können Gott überhaupt nichts geben, das nicht zuvor schon sein wäre, und können ihm keine Aufmerksamkeit, keine Ehrenbezeugung versprechen, die wir ihm nicht bereits schuldig wären; ihm also zu sagen: wenn du meinen Wunsch erfüllst, meinen Willen thust, so werde ich dir auch etwas zu Gefallen thun — womit ebenso gesagt ist: wenn aber jenes nicht, dann auch dieses nicht, — das ist ebenso stupid als frivol. Es ist sehr richtig, wenn die Ethiker sagen: „Der Christ hat nur Ein Gelübde: sein ganzes Leben durchaus dem Willen Gottes zu heili-

gen, damit ist jedes einzelne Gelübde zernichtet." (Schwarz, ev. chr. Ethik, II. S. 70 f. Rothe, Eth. III. S. 160.) Gute Werke, zu denen wir nicht zum Voraus schon verpflichtet wären, die nur einen höheren Grad von Vollkommenheit anzeigen (sog. opera supererogativa), welche die katholische Kirche lehrt und anempfiehlt, giebt es nach evangelischer Erkenntnis nicht, auch Möhler, der da behauptete, die Reformatoren seien viel zu roh gewesen, um den zarten und feinen Sinn dieses katholischen Dogma's zu verstehen, hat uns mit seinen Sophismen weder von der Roheit des reformatorischen Gewissens noch von der Feinheit der betreffenden katholischen Lehre überzeugt. Es kann also 2. das Gelübde nur als pädagogische Maßregel zulässig sein, die jemand gegen sich selbst anwendet, um dadurch zu etwas, was er ohnehin als seine Pflicht anerkennt, sich selber zu nöthigen (z. B. zur Mäßigkeit), wobei die Meinung die ist, daß, wo das allgemeine Bewußtsein der Pflicht etwa nicht stark genug wäre, um dem sinnlichen Gelüste Widerstand zu leisten, die Erinnerung an ein bestimmt ausgesprochenes Versprechen jenem Bewußtsein zu Hülfe kommen werde; ich hoffe, durch diesen Hebel meine Sittlichkeit aufrecht zu halten, weil ich mich, neben der Pflichtverletzung selbst, auch noch der Schwäche, der Ehrlosigkeit eines Wortbruches schuldig machen würde. Durchs Gelübde mache ich eine Sünde, die zu begehen ich fürchte, weil ich mir selbst nicht traue, zu einer doppelten Schuld und Schande, um mich auf diesem Wege desto gewisser vor ihr zu bewahren. Oder kann sich das Gelübde auch auf etwas an sich noch nicht nothwendig sündhaftes beziehen, das ich mir aber durch einen solchen Entschluß dennoch für immer versage, weil ich die Erfahrung an mir oder andern gemacht habe, daß es sehr leicht zur Sünde führt. Das Gelübde hat nie einen selbständigen sittlichen Werth, es ist immer nur ein ascetisches Mittel, um dem allgemeinen Sittengesetz an irgend einem speciellen Puncte desto gewisser Genüge zu leisten. Aber, wie alle ascetischen Mittel, so hat auch dieses nur Werth, wenn es der Einzelne kraft christlicher Freiheit sich selbst auferlegt; es fragt sich also, ob auch die Pädagogik einen Ort für das Gelübde hat, d. h. ob der Erzieher von dem Zögling ein Gelübde zu fordern berechtigt ist? Oder ob gar der Erzieher ein Gelübde ablegen darf, das der Zögling zu erfüllen verpflichtet ist?

Letzteres — um mit dem Aeußersten anzufangen — liegt in der alttestamentlichen Geschichte vor, da z. B. Hanna, die Mutter Samuels, denselben, ehe sie noch Hoffnung hat, Mutter zu werden, dem Herrn zum Dienste weiht; ebenso wird Simson schon in Mutterleib „ein Verlobter des Herrn." (Richt. 13, 5.) Sofern damit das sogenannte Nasiräat bezeichnet ist, das sonst vom Nasiräer freiwillig und auf bestimmte Zeit übernommen wurde, war auch durch die mütterliche Prädestination zum Nasiräer der Freiheit des Sohnes nicht allzuviel vorweggenommen; bestand doch die Verpflichtung eines solchen bloß in den drei Stücken: keinen Wein, überhaupt nichts berauschendes zu trinken, sein Haar nicht zu scheeren, und keinen Todten zu berühren; daß aber neben der Einhaltung dieser Schranken im übrigen das Leben noch ein sehr freies sein konnte, beweist eben Simsons Geschichte. Samuels Mutter dagegen hatte außer dem gewöhnlichen Nasiräat ohne Zweifel noch die speciellere Absicht, ihren Sohn für den Tempeldienst zu bestimmen. Aehnlich sind die in der römischen Kirche so häufigen Gelübde, z. B. zum Dank für eine erst gehoffte oder schon erlangte Wohlthat, eine Genesung und dergl., einen Sohn zum Priester, eine Tochter zur Nonne bestimmen zu wollen. Wenn bei einer Israelitin und im Zusammenhange mit der providentiellen Führung wie mit den Institutionen des Volks Israel jenes Gelöbnis als etwas berechtigtes, ja löbliches und schönes erscheint: so ist dagegen die katholische Art und Weise, über des Kindes Leben zu verfügen, ohne dessen freie Zustimmung, ohne dessen innere Befähigung abzuwarten, so fromm die Motive sein mögen, ein Frevel, dessen Verwerflichkeit durch die Superstition, auf die er sich stützt, nicht gehoben wird. Aehnliches kann freilich auch im Kreise des Protestantismus geschehen, wenn die Bestimmung eines Kindes für den geistlichen Stand (in älteren Zeiten häufiger, neuerlich wohl sel-

tener) feststeht, ehe es geboren, ehe wenigstens irgend ein sicheres Merkmal vorhanden ist, daß das Söhnchen auch den inneren Beruf dazu hat. Ein elterliches Gelübde, es mag aus noch so brünstiger Frömmigkeit und Dankbarkeit entspringen, darf dennoch nie weiter gehen, als daß gelobt wird, das Kind christlich zu erziehen; ob aber aus ihm ein Pfarrer oder ein Kriegsmann, oder was überhaupt in specie aus ihm werden soll, das zu bestimmen hat der fromme Eigenwille der Eltern ebensowenig ein Recht, als elterliche Eitelkeit oder Familienehrgeiz. Das allein, wozu die Taufe die Eltern verpflichtet, kann auch Inhalt ihrer Gelübde sein; im übrigen haben sie erst zu erwarten, auf welchen äußern Beruf die innere Constitution jedes Kindes hinweist; daß man in jedem Beruf ein Diener Gottes sein kann, ist einem Protestanten ohnehin klar.

Was aber die Gelübde betrifft, die von Kindern selbst abgelegt oder gefordert werden, so ist die nächste und erste Form derselben diejenige, welche sich an die Abbitte (s. d. Art.) anschließt; wenn das Kind — freiwillig oder aufgefordert — dem Erzieher sagt: „ich wills nicht mehr thun," so ist das ein Gelübde, das dem innern Vorsatz, dem sich selbst fixirenden Willen, eine weitere Kräftigung verleihen soll, sofern die ausgesprochene Zusage, in Verbindung mit dem Moment einer wenigstens drohenden oder auch wirklich vollzogenen Strafe sich stärker ins Gedächtniß einprägt und bei wiederkehrender Versuchung zuverläßiger in Erinnerung kommt, alsdann auch energischer wirkt, als der bloße Vorsatz. In diesem hat es das Individuum formell nur mit sich selbst zu thun, kann also auch eher sich berechtigt glauben, den mit sich selbst gemachten Vertrag wieder aufzuheben oder Ausnahmen zu statuiren; im Gelübde aber macht sich das Individuum gegen Gott und Menschen verbindlich, muß sich also im Falle der Uebertretung, von diesen und vor diesen nicht nur an das Sittengesetz überhaupt, sondern an die von ihm anerkannte persönliche Verpflichtung, an sein gegebenes Wort erinnern lassen; davor fühlt es eine desto größere Scheu. In dieser Art behandelt, also namentlich an vorkommende Vergehen angeknüpft, wird das Gelübde, dessen religiöse Bedeutung immer hervorzuheben ist, seinen pädagogischen Werth nicht verleugnen. Der Erzieher kann aber der Ansicht sein, daß er auch zu solchen Dingen, die er nicht durch Zucht erzwingen kann, den Zögling durch Abnahme eines Gelübdes nöthigen und für alle Zukunft binden könne. So z. B. statt bloß zu ermahnen: vergiß nie, des Morgens und Abends zu beten, jeden Sonntag in eine Kirche zu gehen, des Jahres einigemal zu communiciren, kann der Vater, der Lehrer dem scheidenden Zögling ein heiliges Versprechen in diesen Beziehungen abnehmen; er hofft, daß dieser Act dem Zögling in Erinnerung bleibe, und, was vielleicht bei einem andern die einfache Ermahnung bewirken würde, oder was nicht einmal eine besondere Ermahnung mehr bedürfte, bei diesem Zögling durch obiges Mittel bewirkt werde. Wo ein solcher Hebel nöthig scheint, da mag er immerhin angewendet werden; wo aber nicht, da ists besser, man wendet ihn nicht an, wie man auch Eide nur da fordern darf, wo gar kein anderes Mittel zur Erreichung desselben Zweckes übrig ist. Doppelt in Acht nehmen aber muß sich der Erzieher davor, sich etwas geloben zu lassen, was je nach dem Lebensgange des Zöglings ihm zu einer drückenden Last werden kann, was ihm vielleicht nur die Wahl läßt, entweder sein Wort zu brechen oder sich unter der Fessel desselben unglücklich zu fühlen. Eine Mutter z. B., die ihrer heranwachsenden Tochter das Gelübde abnähme, nie außer dem Orte oder nie in einen andern Stand zu heirathen, nie etwas zu lesen, zu singen 2c., was nicht erbaulich-religiösen Inhalts sei — würde sich in jener Art pädagogisch versündigen. Wäre der Gegenstand des Gelübdes gar nur eine Schrulle, z. B. nie einen Schlafrock anzulegen, nie Schweinefleisch zu essen (auch unter den Gojim giebt es dergleichen Exemplare), so wäre es viel besser, der Zögling würde rundweg erklären, das verspreche er nicht, als daß er das Versprechen leistet mit der reservatio mentalis, es nicht zu halten.

Wofern aber ein Kind selber im stillen sich etwas gelobt, so wird der Erzieher — vorausgesetzt, daß er es überhaupt erfährt — darin wohl in den meisten Fällen ein

erfreuliches Zeichen sittlichen Ernstes und sittlicher Kräftigkeit erkennen dürfen. Ein Knabe, der das Gelübde thut, immer zu bestimmter Stunde früh aufzustehen, oder etwas, was er einmal gethan, nun, nachdem er den Schaden davon inne geworden ist, niemals wieder zu thun, darf darüber gelobt werden, wenn er den Ernst des Gelübdes mit der That beweist; wird er mit der Zeit laxer in der Haltung desselben, so darf, wofern der Gegenstand etwas löbliches ist, der Erzieher ihn an sein freiwilliges Gelübde erinnern; er soll zu seiner Beschämung sehen, daß, was er einmal gesprochen, auch wenn er selber es vergißt, darum nicht vergessen und begraben ist. Wäre aber etwas krankhaftes, überspanntes darin, dann ist es besser, ihm gleich von vorn das Thörichte und Unausführbare seines Vorhabens darzuthun; ja, wie nach 4 Mos. 30, 4 — 9 der Vater und der Ehemann das Recht hatte, jedes Gelübde, das Tochter oder Frau gethan, zu annulliren, (wenn er nämlich die Annullirung sogleich aussprach, so bald er es erfuhr): so hat der Erzieher auch das Recht, jedes thörichte Gelübde seines Zöglings zu annulliren und ihn von der Haltung desselben vollständig zu absolviren; eine Thorheit, die man zu thun gelobt hat, wird ja nicht dadurch gut gemacht, daß man sie ausführt, d. h. zur ersten Thorheit eine zweite fügt, sondern daß man sich des Versprechens schämt und vernünftig wird; vorausgesetzt, daß nicht ein Dritter, der bei dem Versprechen betheiligt war, durch das Nichthalten desselben auf eine ungerechte Weise zu Schaden kommt, in welchem Fall es Sache des Erziehers ist, eine Ausgleichung zu finden. **Palmer.**

Gemeinde. Gleichwie die im Staat zusammengefaßte gesammte Volksgemeinde an der Schule ihr Interesse, ihre Pflichten und Rechte hat, deren Ausübung und Erfüllung sie durch oberleitende Organe besorgt, so steht auch die Einzelgemeinde zu ihren Schulen in einem Pflicht- und Rechtsverhältnis und hat ihr Interesse an der Unterweisung der ihr zugehörigen Jugend zu bethätigen. Und gleichwie der allgemeine Volksgeist sich im Schulwesen eines Volkes darstellt und wieder aus demselben Einflüsse empfängt, so besteht auch zwischen dem Ortsgenius einer Gemeinde und ihren Schulen ein wechselseitiges Verhältnis des Gebens und Empfangens, und hier ist dasselbe, namentlich in kleineren Gemeinden, ein sehr nahes und bemerkbares.

Die Ortssitte im Benehmen, ob roher oder feiner, ob Reinlichkeit oder Schmutz herrscht, die Aufgewecktheit der Köpfe, das Aufgeschlossen- oder Verschlossensein für geistige Interessen, ehrliche oder pfiffige Art, das Vorhandensein oder der Mangel des religiösen und kirchlichen Sinns bei den Gemeindeangehörigen, alle vorherrschenden Eigenschaften der Gesammtheit drücken sich in den Schulkindern schon unbewußt ab und aus, und — vorausgesetzt, daß nicht ein besonders anregender oder ein besonders untüchtiger Lehrer aufhilft oder verderbt — so kann man schon aus einem kurzen Einblick in die Schule ziemlich sichere Schlüsse auf den im Ort herrschenden Geist machen, während andrerseits der Schulgeist, wie er von treuen Männern gepflegt, von rohen und und unwissenden Miethlingen verwahrlost wird, nach und nach Generationen von dumpfen Leuten hinterläßt, oder aber von wohlgearteten und geweckten Menschen, die den „alten Schulmeister" noch im Grabe segnen, erzeugen hilft. Es ist namentlich der Charakter des Lehrers, zumal in kleineren und von der Welt mehr abseits liegenden Gemeinden, der von lange nachwirkendem Einfluß zu sein pflegt, während da, wo die Kinder mehrere Schulclassen bei verschiedenen oft wechselnden Lehrern durchlaufen, das erziehende Moment der Schule, als welches vorwiegend auf der stetigen Wirkung des Charakters beruht, in den Hintergrund tritt und die Schule mehr nur als Unterrichtsanstalt für die Gemeinde wirksam wird.

Wer von auswärts in eine Schule als Lehrer gestellt wird, dem muß es angelegen sein, den Gemeindegeist voraus wenigstens so weit kennen zu lernen, daß er nicht von Anfang an durch Verstöße gegen das Herkommen seiner Wirksamkeit in den Weg tritt. Es geschieht nicht selten, besonders von jüngern und noch in der naiven Einbildung befindlichen, daß sie im Eifer, neuen Boden zu legen, nur alten Boden abräumen und

dann auf Stein und Lehm säen, da nichts anwachsen will. Auch gegen Einseitigkeiten muß man Geduld haben und ehe man durch Leistungen in dem, was unbedingt nöthig und allen willkommen ist, das Vertrauen erworben, nicht gegen sie angehen; denn die Gemeinden sind eifersüchtig darauf, nicht selbst geschulmeistert zu werden, und wem sie solche Absicht anmerken, dem bereitet jedes Haus Hindernisse des Schulmeisterns in der Schule; dagegen von dem einmal Erprobten und Geachteten manches willig angenommen wird, wider das man gegenüber dem Voreiligen als ein ungebührliches Sichherausnehmen sich zur Wehre setzt. Wer den Beruf hat, auf ein größeres Menschenganze zu wirken, hat dabei eben so zu verfahren, wie wer auf den Einzelnen wohlthätig wirken will, nämlich mit dem Guten das an demselben ist und mit dessen starker Seite sich verbinden und daran eine Bundesgenossenschaft wider seine Schwächen und das Böse an ihm gewinnen.

Es ist dies nöthig, um mit Erfolg und um mit Freudigkeit zu wirken. Wer aber, etwa dem ersten äußern Eindruck oder üblen Nachreden folgsam, in einer Gemeinde nur eine verdorbene oder unwissende, abergläubische rc. sieht, und alsbald wie ein Reformator auftreten zu müßen glaubt, der ruft alles Schlimme in ihr wider sich in den Kampf, ohne daß er das Gute an ihr zum Bundesgenossen erhält. Auch in den verschrieensten Gemeinden sind etliche von den Siebentausend (1. Kön. 19, 18 coll. V. 14), und unter der rauhen Oberfläche harrt da und dort ein gutes Sämlein auf milden Sonnenschein, das bei stürmendem Dreinfahren zurückhält. Dem Lehrer der Kinder gilt und hilft ganz besonders auch in der Gemeinde das „werdet wie die Kinder"! und geräth einem solchen manches, das demjenigen mislingt, der sich als den expressen Bildungsobermeister in einem Orte einführt. Andrerseits aber soll man sich hüten, nicht Gunst zu suchen durch Anschmiegen an die schlimmen Seiten des Ortsgenius, als womit mans freilich bei den Leuten oberflächlich schnell gewinnt, aber als Diener fremder Sünde sein Amt schändet und seine Person doch bald um die Achtung bringt. Das Vertrauen und die Achtung, welche ein Lehrer in der Gemeinde genießt, die gehören auch zu den gewichtigen Imponderabilien des Schul- und Gemeindelebens und er hat es beim Unterrichten zu genießen, wenn in den Häusern beim Essen wohlwollend und ehrend von ihm gesprochen wird, gleichwie den Eltern und der Gemeinde zu gut kommt, ihnen die Haus- und Straßenpolizei erleichtert, was er miterziehend an seinem Theil zur Beförderung guter Zucht und Sitte beiträgt.

Die natürlichen Interessen der Gemeinde an der Schule finden ihren formellen Ausdruck und ein berechtigtes Organ in den Ortsschulbehörden, deren Aufgabe sowohl in der ökonomischen Fürsorge als in der Beaufsichtigung besteht und da, wo die Lehrer durch Gemeindewahl bestellt werden, haben jene Interessen besonders günstige Gelegenheit, sich geltend zu machen, obwohl nicht selten dabei auch Interessen von anderer Art und zum Nachtheil der Schule sich geltend zu machen wissen. Durch Misbrauch dieses Rechts ist daher dasselbe in Miscredit gekommen und in einigen Staaten (z. B. Württemberg) abgeschafft worden, obwohl es an sich ganz wohl begründet, auch sehr natürlich erscheint, daß die Gemeinde, welche die Schulkosten und die Besoldungslast trägt, auch den Lehrer, seine Befähigung vorausgesetzt, bestelle. Ein Recht der Einsprache gegen das Zuschicken von untauglichen und anrüchigen Lehrern sollte den Gemeinden zum mindesten eingeräumt sein, zumal, wo Schulzwang statt findet und also die Eltern ihre Kinder solchen Lehrern anvertrauen m ü ß e n. Auf das Wohl ihrer Jugend eifriger bedachte Gemeinden haben sich auch schon dadurch einen Einfluß auf die Besetzung ihrer Lehrstellen zu sichern gesucht, daß sie gegen Einräumung des Rechts einer Negative und eines Vorschlags aus der Zahl der von der höhern Behörde für competent erklärten Bewerber die Besoldungen über das Normalmaß hinaus erhöhten. Mit der steigenden Einsicht in den Werth eines guten Schulunterrichts dürften sich solche und ähnliche Auskünfte verallgemeinern, und wenn es wohl vor Zeiten geschehen konnte, daß eine Gemeinde ihr Schulamt an den Wenigstnehmenden veraccordirte, so steht nunmehr

eher bevor, daß da und dort der Lohn erhöht wird, um sich höhere Leistungen zu sichern (vgl. d. Art. Anstellung).

Den localen Schulbehörden liegt die Pflicht ob, für die ökonomischen Bedürfnisse der Schule sei es unmittelbar, oder durch Vertretung der Schulinteressen gegenüber von den Verpflichteten — Stiftungen, Patronen, Gemeindekassen, zu sorgen; zugleich kommt ihnen das mehr oder weniger ausgedehnte Recht zu, die Schulpolizei zu üben, welche sowohl in Ueberwachung der Kinder (Abrügung der Schulversäumnisse, Bestrafung schwerer Schulvergehen) und im Anhalten der Eltern zu ihrer Pflicht, die Ordnung der Schule wahren zu helfen, als auch in Ueberwachung der Lehrer selbst, ihres berufsmäßigen Wirkens und ihres Wandels besteht. Die technische Aufsicht führt nun zwar in der Regel und naturgemäß der Geistliche, durch den zugleich die wichtigsten Interessen der kirchlichen Ortsgemeinde in der Schule vertreten sind, aber es liegt in den wesentlichen Rechten der Gemeinde, daß auch ihre bürgerlichen Organe, die obrigkeitlichen Personen, Einsicht in die Art und Weise, wie geschult und was gelernt wird, zu nehmen haben. Die wirkliche Ausübung dieses Rechts freilich hängt sehr von den Umständen ab, und zwar nicht bloß von dem innern Interesse der dazu Berufenen, sondern auch von ihrer äußern Lage wie von ihrem eigenen Bildungsstand, oftmals auch von der Persönlichkeit der Lehrer wie der Geistlichen. Im allgemeinen wird man sagen müßen, daß jenes Recht sparsamer, als zu wünschen wäre, ausgeübt wird und daß oft eine bedauerliche Unkenntnis der eigenen Schule bei den Betreffenden vorhanden ist, eine Unkenntnis, welche den unfruchtbaren Klagen über Misstände des Schulwesens ins allgemeine hinein zur Seite geht und Vorschub leistet und der Einzelschule die nöthige Correctur sowie die Aufmunterung entzieht, die ihr aus einer lebendigen Betheiligung der obrigkeitlichen Gemeindevertreter zukämen. Bei diesen das vorhandene Interesse zu erhalten und zu mehren, das mangelnde zu wecken müßen sich Geistliche und Lehrer angelegen sein lassen, und genügt es hier nicht bloß an der Erinnerung an ihre Pflicht, man muß ihnen die Erfüllung derselben auch erleichtern. Eine langweilig angelegte Schulprüfung verscheucht sie, eine muntere kann sie fesseln; mit einem zuvor eingeübten Schauspiel prunken sehen widert an, ein ehrliches Wesen thut wohl. Es ist übrigens zu bedenken, daß in Gegenden und Orten, wo das Hauptvermögen der meisten Bürger in ihrer Arbeitszeit liegt, sie mit ihrer Anwesenheit bei Schulprüfungen und Visitationen ein Opfer bringen und daß lange nicht überall die Gemeindesenate aus wirklich Alten bestehen, die den ruhigeren sorgenfreien Rest eines im Privaterwerb zugebrachten Lebens den öffentlichen Angelegenheiten widmen könnten. Und vielleicht darf auch das mit in Anschlag gebracht werden, daß der schnelle Wechsel der Lehrmethoden in unserer modernen Pädagogik manchem in seiner Knabenzeit wohlgeschulten Mann die Schule, in deren Art er sich nicht mehr zurechtzufinden vermag, fremd und unangenehm macht. Man läßt sich im Alter gerne an das erinnern, was man in der Jugend gelernt, und mißt die jetzige Jugend leichter, wenn sie im nemlichen Geleise lernt, darin man einst selbst gegangen; aber fast lauter neuklingende Dinge hören bringt ein Gefühl von Beschämung und dem, der sich nimmer zu orientiren weiß, auch Langeweile. Es gehört zur Schulpolitik, bei öffentlichen Prüfungen, an welchen die Vertreter der Gemeinde sich betheiligen, die Schule so vorzuführen, daß es dem Neuern niemals an Anknüpfungspuncten an das Aeltere fehle und daß jeder Betheiligte von natürlichem Verstand sich angesprochen finde.

Uebrigens darf man sich von einem lebhafteren Interesse des Rathhauses für das Schulhaus nicht allzuviel Vorschub versprechen. Allerdings wird es ermunternd wirken, aber am Ende muß doch jedes Ding in der Welt aus sich selbst etwas sein und vor allem auf sich selbst stehend sich zu den andern stellen. So auch die Schule. Und wenn sie wirklich ihren Meister hat, so wird sie ihren Werth geltend machen, sei es mit oder ohne die „Herren" auf dem Rathhaus. Es kommt weniger darauf an, ob und wie die Schule als in den Organismus der Gemeindeverwaltung gehörig tarirt

wird, als daß sie mithilft solche Leute bilden, die hernach in der Gemeinde als Bürger und als Christen sich ausweisen. **A. Hauber.**

Gemeindeschulen, s. Communalschulen.

Gemein, Gemeinheit. Das Eigenschaftswort wird in doppelter Bedeutung gebraucht, in socialer und moralischer, das Hauptwort — abgesehen von seiner Bedeutung als universitas — nur in moralischer. Man redet vom gemeinen Mann, von gemeinen Leuten, Ständen und versteht darunter den in Absicht auf Bildung roheren, in den untergeordneten Stellungen befindlichen Theil des Volks; wenn man aber jemand einen gemeinen Menschen heißt, so bezeichnet man damit seine niedrige Sinnesart. Es giebt gemeine Menschen auch in den höchsten und gebildetsten Ständen, und giebt unter den gemeinen Leuten noble Menschen. Gemeinheit ist nicht das Gegentheil des Feinen, sondern des Edlen, Ehrenhaften, das auch im ungeschliffenen Zustand doch nicht gemein genannt werden darf. („Der Edelstein kann roh sein, aber nicht gemein." Döderlein, Neue Jahrbücher 1857, 1. S. 7.)

Gemein im moralischen Sinn ist derjenige, welcher bei seinem Handeln das Ehrgefühl mit Bewußtsein und Absicht verleugnet, und ohne sich vor sich selbst und vor andern zu schämen auf die Befriedigung seiner egoistischen Triebe ausgeht. Es entstehen auf diese Art einzelne gemeine Handlungen, sowie ein gemeiner Habitus. So begeht, wer stiehlt, lügt, schimpft 2c. eine gemeine Handlung, wer sich dem Betrug, Geiz, Neid 2c. ergiebt, sinkt in die Gemeinheit, welche sodann in Frechheit übergeht, wo man sich seiner niedrigen Denkungs- und Handlungsweise dazu noch rühmt. Auf intellectuellem Gebiet äußert sich die moralische Gemeinheit als Verleugnung, Spott und Haß gegenüber dem Idealen. Der gemeine Mensch unterscheidet sich darin von dem gewöhnlichen Menschen, daß dieser sich gegen Ideales gleichgültig, jener feindselig verhält. Er glaubt nicht an edle Motive in den Handlungen der Menschen; selbst unfähig der Begeisterung, ist ihm eine solche bei andern zuwider und gilt ihm entweder als dumm oder erheuchelt. Niederträchtigkeit ist für ihn ebenso die Voraussetzung zu dem, was andere thun, als die Grundlage des eigenen Thuns. Der Materialismus ist seine bewußte oder unbewußte Philosophie, sowohl praktische als speculative; und der große Anhang unter allen Schichten der heutigen Gesellschaft, dessen sich etliche frivole den Stoff anbetende Naturforscher erfreuen, rührt eben daher, daß sie Prediger und Priester der Gemeinheit sind.

In Schulen und Erziehungsanstalten sind die gemeinen Seelen ebenso ein Gift für die Genossen, wie ein schweres Kreuz für den Erzieher, und letzteres um so mehr, je weniger sie oft eigentlich wider die Gesetze verstoßen, und weil man der gemeinen Gesinnung selten mit Strafe beikommt. Die Persönlichkeit des Erziehers muß hier das meiste thun; ist sie Achtung gebietend, offenbart sich in ihr neben der die Schwachheit mit Geduld tragenden Liebe der das Niederträchtige zu Boden haltende Eifer der sittlichen Entrüstung, so wird sich vor ihr die Gemeinheit wenigstens nicht breit machen und ihre Ansteckungskraft sich vermindern. Ein Miethling freilich und ein aus Eigennutz parteiischer Lehrer kann sich über das Vorkommen derselben nicht beklagen, denn er selbst ists, der die Gemeinheit befördert, indem er sie übt; es giebt auch eine Behandlung der Geschichte, unter welcher der ideale Sinn nothleidet; wer die jungen Leute in ihr nichts als ein von Thorheit und Schlechtigkeit aufgeführtes Schauspiel erblicken lehrt, verleitet sie leicht, sich selbst zur Uebernahme entsprechender Rollen zu bereiten. Dagegen das Aufzeigen des Edlen und Großen in der Geschichte nährt edle Gesinnungen; nur ist sich vor Uebertreibung und falschem Pathos zu hüten, wodurch die Jugend zu Widerspruch und Spott gereizt wird. Die Classiker bewähren auch darin ihren hohen Werth, daß sie das Edle an den Erscheinungen und Charakteren eben so schlicht als kräftig aufzeigen, und daß kein von ihnen als groß geschilderter Mann bei näherer Betrachtung klein wird, etwa den Cicero ausgenommen, der aber nur sich sebst zu groß gemacht, und wenn Tacitus die Schlechtigkeit und Erbärmlichkeit des verfallenden Roms

zeichnet, so geschieht es unter erhebender Hinweisung auf die tragischen Persönlichkeiten, welche die alte Tugend und Mannhaftigkeit auch in der schlechtesten Zeit zu bewahren wußten, und mit einem Adel der Gesinnung, welcher gerade gegenüber der elenden Wirklichkeit das Licht der Idealität nur desto heller leuchten läßt. — Man hat schon besorgt, daß das Lesen des alten Testaments den idealen Sinn der Jugend beeinträchtige; und man pflegt dabei auf die Offenheit hinzuweisen, womit die Menschlichkeiten und die schweren Verirrungen eines David und Salomo sowie der Erzväter in der Bibel dargestellt werden. Bei oberflächlicher, noch mehr bei leichtfertiger Behandlung der alttestamentlichen Geschichte wird allerdings die Jugend daraus eher Schaden als Gewinn ziehen; aber eine richtige und ernste Behandlung wehrt nicht nur dem Schaden, sondern führt vielmehr zu einer heilsamen Erkenntnis, indem sie aufzeigt, wie tief das, „was alle bändigt, das Gemeine," im Menschenherzen wurzelt, indem sie erkennen hilft, wie mächtig die Nacht sei, aus der zum Licht zu dringen unser Beruf ist, und indem sie eben dadurch der romanhaften Idealität, von welcher hingenommen man so gerne Empfindungen und Worte für die Sache selbst hält, die große Weite zwischen der Wirklichkeit und dem Ideal beschämend und in der That reinigend entgegenhält. Weit entfernt daher, daß jene Geschichten dem gemeinen Sinn Vorschub leisteten, leiten sie vielmehr zu der Demuth, welche eben den Menschen vor demjenigen Sinken aus der Höhe in das Niedrige bewahrt, das der Hochmuth verschuldet. Vornehmlich aber ist zu beachten, daß alle jene mit Flecken behafteten Persönlichkeiten nur auf der Peripherie jenes Kreises stehen, in dessen Mittelpunct Jesus Christus, der in seiner sittlichen Erhabenheit demüthigste Menschensohn erblickt wird, der lehrend und lebend dazu auffordert, alle Gemeinheit in der Wurzel auszurotten durch Trachten nach dem, das droben ist.

Ein bei der Jugend häufig vorkommender Ansatz von gemeiner Art ist — das rohe Betragen, das übrigens keineswegs überall aus innerer Roheit entspringt, sondern worin sich theils das ungelenke Wesen, das sich in die Formen der Geselligkeit noch nicht zu finden weiß, kund giebt, theils der natürliche Uebermuth der Jugend, der in jene Formen sich nicht schicken will, und im unordentlichen etwas außerordentliches und geniales zu haben vermeint. Zwar pflegt bei den meisten das Leben selbst hierin bald eine Aenderung hervorzubringen und unversehens aus dem Wildfang einen oftmals nur allzuzahmen, geschniegelten und gebügelten Menschen zu machen, der sodann selbst wieder durch das Lächerliche seines pedantischen oder eitlen Benehmens den Gegensatz bei den Jüngeren hervorruft. Aber der Erzieher thut doch besser, selbst Hand anzulegen, durch vernünftige Vorstellung und geordnete Einwirkung das Unschickliche bei Zeiten niederzuhalten und Cicero's Wort (Offic. I. 28, 99) einzuprägen: justitiae partes sunt, non violare homines, verecundiae, non offendere, in quo maxime perspicitur vis decori. Gewiß ist es unpädagogisch, an der Aeußerung von Kraft und Werdetrieb, die zuweilen in den Unförmlichkeiten des jugendlichen Benehmens sich offenbaren, eine die letztere befördernde Freude zu zeigen. Man muß sich vergegenwärtigen, daß im Burschikosen nicht der nothwendige Uebergang zum Männlichen, sondern manchmal auch der Untergang und das Verpuffen desselben liegt, und daß rohe Formen, wenn gleich nicht aus roher Absicht angenommen, eine rückwirkende Macht ins Innere haben. Wenn daher umgekehrt in den Schulen auf äußern Anstand gesehen wird, und zwar je früher je besser, so giebt dies ebenfalls mit einen Beitrag zur inneren Erziehung. — Vergl. d. Art. Anstand und Döderlein Reden u. Aufs. I. S. 153 f. über Plebejität.

A. Hauber.

Gemeinsinn. (Kant, Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, Hartensteins Ausg. VIII., S. 266 ff. Schleiermacher, Grundriß der philosophischen Ethik, herausgegeben von Twesten. Berlin, 1841, S. 51 ff. 122 ff. Ders., Erziehungslehre, S. 40 ff. S. 590 ff. Rothe, Theologische Ethik, III., S. 602 ff.

Palmer, Evangelische Pädagogik, II. 125 ff. 312.) „Lasset uns aber rechtschaffen sein in der Liebe und wachsen in allen Stücken an dem, der das Haupt ist, Christus, aus welchem der ganze Leib zusammengefüget, und ein Glied am andern hanget durch alle Gelenke; dadurch eines dem andern Handreichung thut nach dem Werk eines jeden Gliedes in seiner Maße, und machet, daß der Leib wächset zu seiner selbst Besserung und das alles in der Liebe." Mit diesen Worten hat der Apostel Paulus (Eph. 4, 15 und 16) der Bestimmung des Menschen zur Gemeinschaft in Bezug sowohl auf ihr letztes und höchstes Ziel, als auf ihr Princip und die bestimmte Art seiner Verwirklichung, den unübertrefflichen Ausdruck gegeben. Zugleich deutet dieser Ausdruck auf die Vollendung und auf die verklärende Weihe hin für alle mehr oder weniger unvollkommenen Versuche der vorchristlichen Welt, den Begriff sittlicher Menschengemeinschaft zu bestimmen und zu verwirklichen, wie sie in Bezug auf die staatliche Gemeinschaft bei dem griechischen Volke, in Bezug auf die religiöse bei dem Volke Israel in der bedeutsamsten Gestalt vorliegen; und ebenso bietet er den Maßstab dar, wornach alle gegenwärtigen und künftigen Versuche dieser Art zu messen und zu beurtheilen sind. Denn ohne allen Trieb zur Gemeinschaft, ohne allen Gemeinsinn ist der Mensch niemals und nirgends; der Gemeinsinn ist seiner Natur eingeboren, indem er ohne die Gemeinschaft weder zu einem menschlichen Bewußtsein erwachen, noch ein menschliches Leben leben kann. Das Christenthum erkennt als die Vollendung aller menschlichen Gemeinschaft in extensiver und intensiver Beziehung und als das höchste Ziel, welches allem Gemeinsinn vorgesteckt ist, die unsichtbare Gemeinschaft des Reiches Gottes. Ihr zu dienen, sind alle sichtbaren Gemeinschaften berufen, unmittelbar die kirchliche Gemeinschaft, auf welche auch die angeführten Worte des Apostels zunächst sich beziehen; doch enthalten die darin ausgesprochenen Forderungen auch für die beiden andern Grundgemeinschaften, die häusliche und die bürgerliche, das Grundgesetz. In der katholischen Kirche waren bei der einseitigen Vordringlichkeit, womit die äußere kirchliche Gemeinschaft ihre Ansprüche geltend machte, die beiden letzteren nicht zu ihrem Rechte gekommen. Dagegen stellte die evangelische Kirche sofort in ihrer Lehre von dem status hierarchicus triplex, welcher in den status oeconomicus, politicus und ecclesiasticus sich gliedert, sowohl die eigenthümliche Beziehung eines jeden dieser drei Stände auf das gemeinsame Ziel des Gottesreiches, als ihr gegenseitiges Verhältnis dem Princip nach sehr richtig dar. Doch kam es auch hier vorerst nicht zur Ausführung des Princips in dem vollendeten Bilde eines christlichen Gesellschaftsorganismus und noch viel weniger zu seiner Durchführung im Leben; vielmehr wurde die vorherrschende Bemühung um Feststellung des kirchlichen Lehrbegriffs und der äußeren kirchlichen Ordnung, welcher der Einzelne sich einfach zu unterwerfen hatte, Veranlassung, daß das unbefriedigte Bedürfnis nach freierer individueller Bewegung und gliedlicher Lebendigkeit des staatlichen Lebens auf Abwegen Befriedigung suchte, auf welchen auch die pädagogischen Reformbestrebungen in die Irre geriethen. Es entstand jene selbstsüchtige Pädagogik, welche das heilige Band zwischen dem Zögling und der Gemeinschaft zerriß und kein höheres Ziel kannte, als das äußere Wohlsein und Wohlergehn des egoistisch isolirten Individuums, und diesen Tendenzen stellte dann der Philanthropinismus statt der Aufgabe, den Zögling um seines ewigen Heils willen zu einem Bürger des Reiches Gottes zu erziehen, das Phantom des „nützlichen Weltbürgerthums" zur Seite, dessen bodenlose Allgemeinheit nicht die Kraft hatte, den „Weltbürger" davon abzubringen, daß er doch vor allen Dingen auf den eigenen Nutzen bedacht war. Es gehört zu dem werthvollsten Gewinn der neueren Pädagogik, daß sie die Bedeutung des realen Zusammenhangs des Individuums mit der häuslichen, der bürgerlichen und der kirchlichen Gemeinschaft erkennen und den Segen würdigen gelernt hat, welcher dem Zögling vor und neben jeder absichtlichen pädagogischen Einwirkung aus diesen Gemeinschaften zufließt. Es ist die Aufgabe der Erziehung, den Sinn für jene Gemeinschaften, den Gemeinsinn, wach zu erhalten und zwar so, daß er in dem Be-

wußtsein der Bestimmung für die höchste und heiligste Gemeinschaft des Reiches Gottes seine eigentliche Grundlage findet, und so neben der Anhänglichkeit für das in jenen Gemeinschaften bereits Bestehende und dem Streben, es zu erhalten, zugleich die Kraft und die Fähigkeit gewinnt, reinigend und fördernd auf sie einzuwirken. Wie aber der rechte Sinn für die irdischen Gemeinschaften nur aus dem Sinne für die unsichtbare hervorgeht, so kann umgekehrt der rechte Sinn für die unsichtbare Gemeinschaft des Gottesreiches nur in dem Sinne für die irdischen sich bewähren, in welche uns Gott gestellt hat. In diesem Berufe sollen wir Gott in seinem Reiche dienen und wer die Gemeinschaften nicht liebt, die er sieht, dessen Liebe zu derjenigen, die er nicht sieht, ist entweder unwahr oder schwach oder krankhaft.

Wir verstehen unter Gemeinsinn oder Gemeingeist die bewußte und lebendige Bezogenheit des Individuums auf die Gemeinschaft oder auf die Gemeinschaften, deren Glied es bildet, so daß es jede Förderung der Gemeinschaft als eine Förderung des eignen Lebens angenehm, jede Störung der Gemeinschaft als eine Hemmung des eignen Lebens unangenehm empfindet. Gemeinsinn drückt jene Beziehung mehr nach der Seite der Empfänglichkeit aus und insoweit sie auf dem unmittelbaren Berührtwerden des Individuums durch die Gemeinschaft beruht; Gemeingeist hebt mehr die Selbstthätigkeit hervor und den freien Ueberblick über die Gesammtheit des Lebens der Gemeinschaft. (Ueber d. Segen des engl. Gemeingeists s. Wiese S. 106 ff.)

Insofern es sich nun um den Gemeinsinn handelt, der sich innerhalb der Familie bethätigen soll, können wir uns kurz fassen, da in dieser Rücksicht alles wesentliche schon in dem Art. Familie, Familiengeist, Familiensinn bemerkt worden ist. Die Familie ist die erste Gemeinschaft, in welche der Mensch eintritt, und er gehört ihr in den eigentlichen Kinderjahren ausschließlich an. Sie ist nicht bloß die Grundlage, sondern auch das Vorbild für die übrigen Gemeinschaften. Der Hausvater hat ein königliches Amt zu vertreten, insofern er die Ordnung des Hauses wahrt und die Familienglieder zum Gehorsam gegen sie anhält, ein priesterliches Amt, insofern er ihre Beziehung zu Gott lebendig erhält: das „Fürchte Gott, ehre den König" muß vor allem in der Familie gelernt und geübt werden. Den Eltern gegenüber äußert sich der Gemeinsinn in nie aufhörender dankbarer Liebe und Verehrung und in willigem Gehorsam und wird so Vorübung für die Art, wie der Zögling, wenn er später in die größeren Gemeinschaften als mündiges Glied eintritt, gegen die Auctoritäten sich zu verhalten hat, welche das Gesetz dieser Gemeinschaften vertreten. Durch Verträglichkeit und Dienstwilligkeit gegen die ungefähr gleichaltrigen Geschwister bereitet er sich auf das rechte Verhalten gegen Gleichberechtigte, durch Nachsicht und freundliche Unterstützung der jüngeren auf das Verhalten gegen solche vor, welche von ihm abhängig sind. Im Verhältnis zu den dienenden Gliedern des Hauses lerne er den Werth schätzen, welche auch eine untergeordnete Thätigkeit für das Ganze hat, und auch in dem Diener den Menschen achten und lieben, und je weniger das Kind selbst noch diese Dienstleistungen entbehren kann, desto weniger darf ihm gestattet werden, denen gegenüber sich als Herrn zu fühlen und zu benehmen, von welchen es vielmehr rücksichtlich der unerläßlichen Bedingungen des täglichen Lebens noch vollständig abhängig ist. Nichts ist so geeignet, in Bezug auf dieses für die Bildung eines gesunden und tüchtigen Gemeinsinnes so überaus wichtige Verhältnis den rechten Sinn zu erwecken, als wenn alle Glieder der Familie täglich in gemeinschaftlicher Hausandacht vor den treten, vor welchem kein Ansehen der Person gilt, sondern alle gleich sind, insofern sie seiner höchsten Segnungen, mit welchen kein irdisches Gut zu vergleichen ist, alle gleichmäßig bedürftig sind und theilhaftig werden können. Endlich dient die Gastfreundschaft, welche die Familie übt, dazu, den Sinn für die weitere gesellige Gemeinschaft zu erwecken und vor Beschränktheit und Einseitigkeit zu bewahren. Doch sollte dieser weitere gesellige Verkehr nie dahin führen, daß der eigentliche Schwerpunct des gesammten persönlichen Lebens des Menschen außerhalb seiner Familie fällt: „hier sind die starken Wurzeln seiner Kraft"

und hier nur sollte er seine volle Heimat finden. Auch sind die natürlichen Bande, welche die Familienglieder zusammenhalten und der häuslichen Gemeinschaft jene eigenthümliche Innigkeit geben, wodurch sie für die übrigen geselligen Verhältnisse ein Muster wird, so stark, daß in dem heranwachsenden Geschlechte der häusliche Gemeinsinn leicht sich bilden wird, wenn er nur in dem früheren kräftig vorhanden ist. Bei dem absichtlichen Bemühen, den Gemeinsinn zu wecken und zu nähren, hat sich übrigens die Erziehung zu hüten, daß sie dem berechtigten Streben des Zöglings nach einem eigenthümlichen Leben und einem eigenthümlichen Besitz nicht zu nahe tritt, da es ja zum Begriffe einer freien sittlichen Gemeinschaft gehört, daß sie aus Gliedern besteht, welche den Gesammtzweck in ihrer eigenthümlichen Weise zu fördern berufen sind. Eigensinn und Selbstsucht muß der Gemeinsinn unterdrücken, die Eigenthümlichkeit anderer aber muß er anzuerkennen und zu ertragen verstehen, und wenn es in der Ordnung ist, daß ein Kind mit dem was es besitzt nicht geizt, sondern das andere unterstützt und daraus ihm mittheilt, so würde dagegen eine communistische Eigenthumslosigkeit, welche alles zum Gemeingute aller macht, die natürliche und vollkommen berechtigte Freude an einem eigenen Besitze und damit den rechten Sinn für Ordnung und sparsames Erhalten des Eigenthums unmöglich machen, da das eine das Werk seines ordnenden Sinnes nur zu häufig durch das andere zerstört sähe, und am Ende allen das Interesse an der Erhaltung der Ordnung schwinden müßte.

Aus dem elterlichen Hause tritt das Kind in die Schule, aus dem auf einer natürlichen Verbindung ruhenden Familienleben in eine freie sittliche Gemeinschaft, welche aber als solche geeignet ist, in anderer Weise, als die Familie, auf die staatliche und die kirchliche Gemeinschaft vorzubereiten, die gleichfalls nicht auf einer natürlichen, sondern auf sittlicher Nothwendigkeit beruhen. Gerade von dieser Seite leuchtet recht deutlich ein, wie die Schule nicht etwa nur ein nothwendiges Uebel ist, weil der Familie in der Regel die äußere und innere Möglichkeit fehlt, die Erziehung zu vollenden, sondern daß sie durch die Natur der Sache gefordert ist, zumal für Knaben, welchen sie als Vorbereitung auf ihren künftigen Beruf dienen soll, draußen, in dem nach Umständen feindlichen Leben, selbstthätig und selbständig ihre Thätigkeit zu entfalten. Sehr richtig sagt in dieser Beziehung Schleiermacher in einem Briefe an seine Schwägerin Charlotte von Kathen (Aus Schleiermacher's Leben. In Briefen II., S. 309 f.): „Unschätzbar ist, daß auf der Schule das strenge Rechtsgefühl geweckt und der Knabe zur Selbständigkeit geleitet wird. Das ist es beides, was den Mann macht. Und gieb nur acht, alle Männer, die zu lange im väterlichen Hause gewesen sind, sind auf irgend eine Art weichlich, unentschlossen, untüchtig, ohne rechten Sinn für die gemeine Sache. Mit 17 Jahren aber kann das nicht mehr nachgeholt werden.“ Indem der Schüler in die Gemeinschaft mit solchen eintritt, welche ihm äußerlich und innerlich ferner stehen, ergeht in erweitertem und verstärktem Maße an seinen Gemeinsinn die Aufgabe, sich mit ihnen zu vertragen, sie in ihrem eigenthümlichen Wesen und Werth zu achten und zu gemeinsamer Thätigkeit sich mit ihnen zu verbinden; zugleich tritt, jemehr die einzelne Individualität in der größeren Zahl zurücktritt, um so mehr die Beziehung auf den allgemeinen Zweck der Gemeinschaft in das Bewußtsein. Der Zögling muß lernen, sich recht lebendig als Glied der Gemeinschaft zu fühlen, welcher er jetzt angehört. Er muß angehalten werden, seine Thätigkeit stets auch auf das Ganze zu beziehen, und zu dem Bewußtsein gelangen, daß sein pflichtmäßiges Verhalten auch dem Ganzen zu gute kommt, während dieses umgekehrt mit leidet, sobald er selbst hinter seiner Aufgabe zurückbleibt. Was irgend das Gedeihen der Gemeinschaft hemmt, die Untüchtigkeit eines Mitschülers, ein über die Schule ausgesprochenes ungünstiges Urtheil, muß auch ihn unangenehm berühren, und ihn auffordern, zur Beseitigung des Misstandes an seinem Theil zu wirken, so wie er sich andererseits mit gehoben fühlt von dem Gedeihen des Ganzen und von dem guten Geist, der in der Gemeinschaft waltet. Wie viel der Lehrer für die Hebung jedes Einzelnen gewonnen hat, wenn es ihm ge-

lungen ist, in einer Classe oder in der ganzen Schule einen solchen wahren Gemeinschaftsgeist (esprit de corps) zu schaffen, bedarf keiner Ausführung; auch die Neigung sonst tüchtiger Schüler zu einem eifersüchtigen und misgünstigen Ehrgeiz findet darin ihr bestes Correctiv. Als ein treffliches Mittel, das Bewußtsein der Gemeinschaft zu beleben, kann das gemeinschaftliche Singen von kirchlichen und volksthümlichen Liedern hervorgehoben werden, welche das Gemüth der Jugend ansprechen; auch gemeinschaftliche Spaziergänge, auf welchen die Schüler auch außerhalb der Räume des Schulhauses dem Publicum und der Natur gegenüber als zusammenhaltende Corporation sich fühlen lernen (vgl. „Schulleben"). Mit der Confirmation tritt der Zögling aus der Schule in den weiteren Kreis der kirchlichen Gemeinschaft ein. Für den Zögling der Volksschule hat die Schulzeit damit in der Regel überhaupt ihr Ende erreicht; für die der höheren Schulen erhält die fortwährende Schulgemeinschaft durch die erste gemeinschaftliche Communion und deren jährliche Wiederholung gleichsam die höhere kirchliche Weihe. Wie sehr übrigens auch die gemeinschaftliche Communion unter den Angehörigen derselben Schulanstalt zur Belebung eines heiligen Gemeinsinnes beiträgt, so fordert doch andererseits eben der Begriff der Communion, daß die Theilnahme an derselben nicht ausschließlich auf Lehrer und Schüler derselben Anstalten sich beschränke, sondern daß auch andere Gemeindeglieder theilnehmen, und die an einigen Gymnasien herrschende Sitte, sogar zur ersten Communion die confirmirten Gymnasiasten allein gehen zu lassen, erscheint nicht als sachgemäß und hebt den vollen Begriff der Communion eigentlich auf. An der staatlichen Gemeinschaft nimmt das Individuum erst, nachdem es die Stufe voller Reife und Mündigkeit erreicht, selbstthätigen Antheil. Bis dahin dient dem Zögling auch für dieses Gebiet die Schule als Vorbereitung durch Lehre und durch Gewöhnung an ihre feste Ordnung, ganz besonders aber durch Belebung der Vaterlandsliebe. Dieser Punct ist von solcher Wichtigkeit, daß er eine besondere Besprechung erfordert. S. d. Art.

Schließlich dürfte es nicht unzweckmäßig sein, auch auf die Nothwendigkeit des Gemeinsinnes unter denjenigen hinzuweisen, welche durch den gemeinsamen Beruf der Erziehung zu einer großen Gemeinschaft verbunden sind. Sehen wir von dem traurigsten Falle der Wirklichkeit ab, daß selbst Vater und Mutter in Beziehung auf die Erziehung ihrer Kinder nicht einträchtig sind, und andererseits von dem Ideal, welches Krause aufstellt in der Forderung, „daß die ganze Menschheit in einen Bildungsbund sich vereinige," so werden wir doch gewiß mit vollem Rechte fordern dürfen, daß die Lehrer mindestens desselben Landes sich jeder Zeit vor Augen halten, wie ihre Schulen Glieder sind im Organismus der vaterländischen Anstalten, welche der gesammten Volksbildung dienen sollen, und sie selbst Glieder einer pädagogischen Gemeinschaft. Sie müßen sich über Stellung und Aufgabe ihrer Schule oder Classe vollkommen klar werden, damit sie weder hinter dieser Aufgabe zurückbleiben, noch in eitler Ueberspannung der Kräfte ihrer Schüler sich einander den Rang abzulaufen suchen. Am unmittelbarsten kann sich dieser Gemeinsinn bethätigen, wo mehrere Lehrer an derselben Schulanstalt zu einem Lehrercollegium verbunden sind. Wenn unvernünftige Eltern häufig nur zu leicht bereit sind, die Partie ihrer verwöhnten Kinder gegen den Lehrer zu ergreifen, vergessend, daß nur in ihrem Zusammenwirken mit diesem die Erziehung gedeihen kann, so ist dies noch einigermaßen begreiflich; der Gipfel pädagogischen Unverstandes aber ist es, wenn solche Lehrer ihre Fächer sich wechselsweise verachten, einer dem andern sein Ansehen bei den Schülern beneidet und das eigne Ansehen aufbessern zu können wähnt, wenn er Zuträgereien über einen Collegen ein williges Ohr leiht, während doch durch solche Versündigungen gegen collegialischen Gemeinsinn nur der ganze Lehrerstand in den Augen der Schüler herabgesetzt wird. Daß aber unter solchen Leitern eine Schule zur Belebung des Gemeinsinnes der Zöglinge wenig leisten wird, das bedarf keines Beweises; denn „Wo das Salz dumm wird, womit soll man salzen?" (Matth. 5, 13.)

G. Baur.

Gemüth. Das Wort Gemüth gehört zu denjenigen Wörtern, die sowohl in der Poesie und in der Wissenschaft als auch im gemeinen Leben sehr oft gebraucht werden, ohne daß man immer einen klaren und deutlichen Begriff damit verbindet. Es gilt als ein Erfahrungssatz, daß der Deutsche sich von allen Völkern durch die Fülle und Kraft des Gemüths unterscheidet, aber die meisten, die diese Ueberzeugung theilen, würden gewiß stutzen, wenn sie sagen sollten, was das Gemüth zu dem macht, was es ist, und wodurch es sich von allen anderen Zuständen oder Thätigkeiten der menschlichen Seele unterscheidet. Einen je bedeutenderen Theil in dem Systeme der Erziehung aber die Gemüthsbildung ausmacht, um so mehr erscheint es erforderlich, daß vor allem der Begriff des Gemüths bestimmt werde.

1) Begriff des Gemüths. Gehen wir auf den Vater der neueren Philosophie, auf Kant zurück, so finden wir, daß er sich in seinen Schriften unendlich oft der Kategorie des Gemüths bedient und wenn er auch, so viel ich weiß, nirgends eine ganz bestimmte und regelrechte Definition davon giebt, so gebraucht er sie doch überall in demselben, von dem gewöhnlichen Sprachgebrauch nicht eben sehr verschiedenen Sinne, so daß wir seine Bestimmungen recht wohl zum Ausgangspunct unserer Betrachtungen gebrauchen können. Kant schreibt in der Kritik der reinen Vernunft dem Gemüth zwei Grundquellen der Erkenntnis zu — die Receptivität der Eindrücke und die Spontaneität der Begriffe und nennt das erstere Vermögen Sinnlichkeit und das letztere Verstand. Noch bestimmter spricht er von den drei Vermögen des Gemüths: von dem Erkenntnisvermögen, von dem Gefühl der Lust und Unlust und von dem Begehrungsvermögen. Obgleich aber Kant den Begriff des Gemüths in der umfassenden Allgemeinheit gebraucht, in welcher er auch bei unseren Dichtern vorkommt, so ist doch wohl zu bemerken, daß er das Erkennen und Handeln selbst nicht mit zum Gemüthe rechnet, sondern nur das Vermögen zu erkennen und zu begehren, daß er also das Gemüth für die subjective Wurzel aller Seelenthätigkeiten erklärt; und daran haben wir uns zu halten, wenn wir dem Begriffe des Gemüths alles Schwankende nehmen wollen. Geht der Mensch aus sich hinaus, was sein Beruf ist, indem er erkennt und handelt, so setzt er sich mit einem von ihm wesentlich verschiedenen Objecte in Verbindung und wenn dabei auch das Gemüth mit in Bewegung versetzt wird, so sind diese Thätigkeiten des Erkennens und des Handelns doch in so fern wesentlich von dem Gemüthe unterschieden, als sie auf ein äußeres Object sich beziehen. Das Moment der Objectivität ist es, was sowohl das Erkennen als auch das Wollen und das Handeln von dem eigentlichen Gemüthe unterscheidet, wenn auch beide Thätigkeiten in dem Gemüthe wurzeln und auch auf das Gemüth zurückwirken. Das Gemüth ist die Innerlichkeit (die Subjectivität) der menschlichen Seele für sich abgesehen von allem, was sie denkt und thut. In so fern aber das äußerlichkeitslose Sein und Thun der menschlichen Seele das Gefühl heißt (s. d. Art. Erkenntnisvermögen), so kann man das Gemüth allerdings in die engste Verbindung mit dem Gefühl bringen und man hat daher auch das Gemüth, wenn schon etwas unbestimmt, als den Inbegriff der Gefühle bezeichnet. In der That spiegelt sich das Gemüthsleben am reinsten in der Welt der Gefühle ab und Gefühle aller Art, wie Freude und Schmerz, Liebe und Haß, Religiosität und Patriotismus sind Zustände und Bewegungen des Gemüths. Nichts desto weniger hat man das Gemüth von dem Gefühl als solchem wohl zu unterscheiden, wie auch Kant in den oben angeführten und unzählig vielen anderen Stellen beides noch wohl unterscheidet. Das Gefühl ist das rein subjective Leben oder auch die rein subjective Stimmung der menschlichen Seele, wobei von allem Inhalt abstrahirt wird (s. Erkenntnisvermögen S. 174), aber das Gemüth ist das inhaltsvolle Gefühl d. h. das Gefühl, in so fern in ihm ein allgemeiner Inhalt die Form des subjectiven Seelenlebens gewonnen hat. (Vgl. d. Art. Gefühlsbildung. D. Red.) Jeder Mensch, der es bis zu einem gewissen Grade der Bildung gebracht hat, trägt eine Welt von Anschauungen, Gedanken, Erinnerungen und Erfahrungen in sich, die

das objective Material seines Selbstbewußtseins ausmachen. In so fern ich dieses Material als ein bloßes Object in mir trage, in so fern ist es nicht Sache des Gemüths, sondern nur in so fern, als es Gefühlssache geworden ist. Ich kann Worte und Thatsachen aller Art in mein Selbstbewußtsein aufnehmen, ohne daß mein Gefühl dadurch irgend angesprochen würde; ja sogar wissenschaftliche Erkenntnisse kann ich in vielen Fällen bis zu einem gewissen Grade zu meinem Eigenthume machen, ohne daß dadurch das Gefühl ins Interesse gezogen und in Anspruch genommen würde. Dieser ganze geistige Ballast, der nicht von dem Gefühle durchleuchtet und erwärmt ist, gehört zwar auch zu meinem Selbstbewußtsein, aber nicht zu meinem Gemüthe, denn das Gemüth ist nur da vorhanden, wo ein geistiger Inhalt von meinem subjectiven Interesse durch und durch erfüllt ist. Das Gemüth ist die Subjectivität des Menschen, so fern sie den allgemeinen Inhalt des Selbstbewußtseins in sich aufgelöst hat oder noch kürzer: das Objective als Gefühlssache. Ist irgend etwas geeignet, das Wesen des Gemüthslebens zu erläutern und deutlich zu machen, so ist es das Verhältnis des Menschen zu den religiösen Wahrheiten. Die religiösen Wahrheiten z. B. des Christenthums sind ein objectives Gedankenmaterial, welches ich in mein Gedächtnis und selbst in den reflectirenden Verstand aufnehmen kann, ohne daß das Gemüth etwas damit zu thun hätte. Tritt aber der Punct ein, wo ich für diese Wahrheiten ein Gefühl habe, wo ich ihrer im Innersten gewiß bin, wo ich daran glaube, sie liebe und darauf hoffe, wo ich — als dieses individuelle Subject — für sie lebe und sterbe; so sind sie Sache des Gemüths geworden und dieses von der religiösen Wahrheit erfüllte und durchdrungene Gefühl ist selbst ein wesentlicher, wo nicht der wesentlichste Theil des Gemüths. Es geht einem auch mit Menschen so, daß man sie oft Jahre lang beobachtet und sich ihr Dichten und Trachten zum Bewußtsein bringt, ohne daß man irgend eine Sympathie für sie hätte; und in so weit hat unser Gemüth wenig oder nichts mit ihnen zu thun. Sobald aber der Zeitpunct eintritt, wo wir eine bestimmte Sympathie oder Antipathie gegen sie haben, daß wir sie lieben oder hassen, kurz wenn das Wesen einer solchen Persönlichkeit, welche uns entgegentritt, wie ein Blitz in unser Gefühl einschlägt, dann haben wir sie in das Gemüth aufgenommen.

Die bisherigen Bemerkungen über die Natur des Gemüths stimmen im wesentlichsten mit der Erklärung überein, die Rosenkranz in seiner Psychologie giebt. Er sagt (S. 342 der 2ten Aufl.): „Der wahrhafte Begriff des Geistes fordert, daß das Gefühl zum Selbstbewußtsein sich aufschließe und umgekehrt, daß der Inhalt des Selbstbewußtseins von dem Subject als das seinige gefühlt werde. Erst diese Einheit kann man Gemüth nennen." Nur muß man, wenn das Gemüth als die Einheit des Gefühls und des Selbstbewußtseins bestimmt wird, unter dem Selbstbewußtsein nicht sowohl die abstracte Beziehung des Ichs auf sich selbst, sondern vielmehr die geistige Substanz verstehen, die der Mensch durch seine Thätigkeit sich erworben hat oder auch ursprünglich besitzt und an der, als seinem anderen Selbst, allerdings auch erst das abstracte Selbstbewußtsein erwacht. Die Rosenkranz'sche Erklärung des Gemüths hat übrigens auch noch das Eigenthümliche und selbst praktisch Bedeutsame, daß das Gemüth in seinem doppelten Verhältnis zur Substanz des Selbstbewußtseins betrachtet wird, indem es nämlich entweder als Wurzel oder als Blüte des Selbstbewußtseins oder abstracter ausgedrückt — als Grund oder als Folge des Selbstbewußtseins erscheinen kann. Denn wer sein Inneres genau beobachtet, der wird finden, daß ein sicher bestimmtes Gemüthsleben eine reiche Quelle von Gedanken und Handlungen ist, aber auch umgekehrt, daß gründliche Gedanken und Handlungen stets auch im Gemüthe etwas absetzen und sein Leben reicher entwickeln. Wer z. B. einen Gegenstand wirklich liebt und ihn demnach zum Inhalte seines Gemüthslebens gemacht hat, der fühlt sich auch getrieben, diesen Gegenstand immer tiefer und allseitiger zu erkennen, und auch praktisch für ihn zu arbeiten und zu leben. Aber auch umgekehrt, wenn man z. B. eine Wissenschaft, welche es auch sein mag, mit rechter Gründlichkeit und Ausdauer studirt, so erwirbt sich nicht bloß

der Verstand einen werthvollen Inhalt aus dem Gebiete der allgemeinen Wahrheit, sondern auch das Gemüth gewinnt wesentlich an Freiheit, Klarheit und Freudigkeit. Eben so auch wenn man mit rechter Selbstentäußerung in einem praktischen Berufe arbeitet, so gestaltet man sich nicht bloß sein eigenes Leben und das Leben anderer vernünftiger, sondern auch das Gemüth wird dadurch zufrieden und glücklich; der Lohn jeder tüchtigen Arbeit wird sofort im Gemüthe empfunden, aber eben so sehr auch die Strafe jeder selbstsüchtigen oder untüchtigen Arbeit. So kann denn das Gemüth eben so sehr als der Ausgangspunct jeder anderweitigen Thätigkeit, sei sie theoretisch oder praktisch, Verstandesthätigkeit oder Willensthätigkeit, betrachtet werden, als auch als der concentrische Mittelpunct, in welchem sich alle auf das Objective gerichteten Thätigkeiten subjectiv wieder zusammennehmen. Mit diesen beiden Bestimmungen des Gemüthslebens, die wir als Ausgangspunct und Resultat der geistigen Thätigkeit bezeichnet haben, hängt denn auch eine der wunderbarsten und folgenreichsten Erscheinungen des psychischen Lebens der Menschheit zusammen, nämlich der Unterschied der weiblichen und der männlichen Seele. Wir können diesen auch für die Erziehung unendlich wichtigen Unterschied mit Bezug auf das Gemüthsleben so ausdrücken, daß in dem Manne das Gemüthsleben, so fern es überhaupt vorhanden ist, durch die objectiven Processe des Denkens und des energischen Handelns vermittelt ist, während sich die Frau in der Regel in der Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit des Gemüthslebens hält, wie es die Wurzel aller Thätigkeit ist. Die Frau denkt und handelt auch, aber sie verläßt in ihren Thätigkeiten in der Regel nicht den Mutterschoß des Gemüthslebens, sondern dichtet und trachtet, denkt und handelt in diesem einfachen Lichte des Gefühls. Die Frau hat dieselbe unendliche Wahrheit im Gemüthe, wie der Mann, der das Ziel seiner Forschungen erreicht; aber sie hält den Inhalt derselben in der einfachen Tiefe ihres Gefühls zusammen, ohne den Reichthum derselben für die Vorstellung nach allen seinen Richtungen zu entfalten und ihn in seiner Bestimmtheit, Allgemeinheit und Nothwendigkeit sich zum Bewußtsein zu bringen und ohne die Gegensätze des Lebens durchkämpfen zu müßen, um den Frieden zu finden. Das männliche Gemüth feiert seine Triumphe in der Rückkehr zu der Ursprünglichkeit nach Ueberwindung der Gegensätze, aber das weibliche Gemüth hält sich in der ursprünglichen Tiefe und Einheit. Unter welcher Bestimmtheit man aber auch das Gemüthsleben begreifen möge, immer ist es ein Drittes, welches von Verstand und Willen, von rein theoretischer und von rein praktischer Thätigkeit wesentlich unterschieden ist. Das Gemüth ist die Quelle aller theoretischen und praktischen Thätigkeiten und wieder auch das Meer, in welchem sie alle münden, aber für sich ist es weder theoretisch noch praktisch, wenn es auch in bestimmten Fällen bald dem einen bald dem anderen näher liegen kann. Das Gemüth ist, wie oben bemerkt wurde, die durch irgend einen Inhalt gesättigte Innerlichkeit des Menschen; ob nun aber der Mensch dieses Inhalts als eines Gedankens und eines Gedankensystems sich bemächtigt und daher das Gemüthsleben zur Erkenntnis erhebt, oder ob er diesen Inhalt hinaus wirft in die Welt des Daseins und dieses danach umgestaltet, also vom Gemüthsleben zur praktischen Thätigkeit des Willens übergeht, das hängt von anderweitigen Zwecken und Tendenzen des Lebens ab. Für sich ist das Gemüth weder eine Form des praktischen noch des theoretischen Gefühls, wenn auch zugegeben werden muß, daß das Gemüthsleben bisweilen mehr das eine, bald mehr das andere Moment enthält. Die Klarheit des Gemüths, welche entsteht, wenn ich in einer fruchtbaren wissenschaftlichen Thätigkeit begriffen bin, ist gewiß, wenn sie denn doch einmal mehr das eine als das andere sein soll, mehr theoretischer als praktischer Natur, dagegen hat das Gemüth einer Mutter, welches von Liebe gegen ihr leidendes Kind erfüllt ist, vorwiegend eine praktische Tendenz, indem sie sich getrieben fühlt, für das Kind zu arbeiten, zu leiden und sich aufzuopfern und sollte es ihr auch Gesundheit und Leben kosten.

2) Besondere Formen des Gemüthslebens. Betrachten wir die besonderen Formen des Gemüthslebens näher, so kann man darin Gemüthszustände, Ge-

müthsbewegungen und Gemüthserhebungen unterscheiden, wenn auch in dieser Beziehung, wie in der Lehre vom Gemüthe überhaupt, noch keineswegs die auch für die Pädagogik so wünschenswerthe Uebereinstimmung gefunden worden ist. Das Gemüth ist von Daub in seiner Anthropologie mit einem See verglichen worden, dessen Wasser entweder in einem gewissen Zustande des Gleichgewichts und der Ruhe sich befindet oder durch äußere Kräfte — etwa durch den Wind — in größere oder kleinere Wellenbewegungen versetzt wird. Befindet sich nun das Gemüth in einem gewissen Gleichgewicht, welches durch eine mehr oder weniger bleibende qualitative Bestimmtheit hervorgebracht wird, so bezeichnet man dieses als einen Gemüthszustand. Hält sich ein solcher Gemüthszustand mehr oder weniger nur an der Oberfläche des Gemüths und geht rasch vorüber, so bezeichnet man ihn auch wohl mit dem Namen einer Gemüthsstimmung. Bei der unendlichen Bestimmbarkeit des menschlichen Gemüths wird in der That nichts erfahren oder empfunden, was nicht, wie unbedeutend es auch sei, auf dasselbe irgend einen bestimmten Eindruck machte. Das Gemüth ist einem Thermometer zu vergleichen, an welchem sich jeder äußere oder innere Eindruck sofort sichtbar macht. Selbst Witterungserscheinungen wirken nicht bloß auf den körperlichen Organismus, sondern afficiren auch das Gemüth. Aber diese und ähnliche Affectionen halten sich sehr an der Oberfläche und zeigen sich als bloße Stimmungen; wer die Kraft der Selbstbestimmung nur in einem gewissen Grade besitzt, kann solche Stimmungen durch eine ernste auf einen würdigen Gegenstand gerichtete Arbeit leicht verscheuchen. Wer nicht die Kraft hat, Verstimmungen, die unangenehme Lebenserfahrungen in dem Gemüthe hervorbringen, sofort zu überwinden, der ist eine Beute des Zufalls und trübt sein Glück und lähmt seine Wirksamkeit, ohne daß ein reeller Grund dafür vorhanden ist. Tiefer eingreifend und bleibender sind dagegen die eigentlichen Gemüthszustände. Lust und Unlust, Freude und Schmerz sind im ganzen vorübergehende Stimmungen des Gemüths, aber sie können auch habituell werden im Gemüthe und werden dann zu Zuständen, die für die ganze Geltung des Lebens von großer Bedeutung sind. Wer sich z. B. gewöhnt hat, sich von des Lebens Schmerzen und trüben Erfahrungen nicht wesentlich afficiren zu lassen, wenigstens nicht in einem solchen Grade, daß er dadurch gehindert würde, die höheren Lebenszwecke zu verfolgen und für sie thätig zu sein, der besitzt den wünschenswerthen Zustand des Gemüths, den man Gleichmuth oder auch Gemüthsruhe nennt. So giebt es auch Gemüther, die, ohne leichtsinnig zu sein, stets freudig gestimmt sind und alles von der besten Seite nehmen und auch in dem Schlimmen noch etwas gutes und tröstliches aufzufinden wissen; einen solchen schönen, das Leben wesentlich verherrlichenden Zustand bezeichnen wir als Freudigkeit oder Heiterkeit des Gemüths. Solche freien Zustände des Gemüths, wenn sie zur anderen Natur geworden sind, haben in der Regel aber einen tieferen Hintergrund und rühren von einem göttlichen Principe her, welches das geistige Leben des Menschen bestimmt, und gehen daher schon mehr in die Formen des Gemüths über, die wir mit dem Namen der Gemüthserhebungen bezeichnet haben. Wenn ein Mensch sich z. B. bewußt ist, unter allen Umständen nach der Wahrheit zu streben und das Gute zu wollen, und zur Realisirung des Guten seine Kräfte redlich gebraucht, so ist es nicht anders möglich, als daß Ruhe, Heiterkeit und Freudigkeit der bleibende Zustand seines Gemüths ist. Aber auch Trübsinn kann in einem Gemüthe habituell werden und auch in diesem Falle kann ein moralischer Hintergrund die Veranlassung sein. Wer irgend eine endliche Kategorie, wie fleischliche Lust oder vergängliche Ehre, zum Princip seines Lebens macht und in diesem Princip denkt und handelt, dessen Gemüth muß in einer steten Disharmonie sich befinden.

Von den Gemüthszuständen unterscheiden wir nun weiter die Gemüthsbewegungen oder Affecte. Sie entstehen in dem Falle, wenn das Gemüth über sich selbst hinausgerissen wird und in einem Objecte außer sich seine Ergänzung sucht und findet. Verliert es dabei ganz seine Subsistenz in sich und versenkt sich ganz und gar in das Object, so wird die Gemüthsbewegung zur Leidenschaft. Die wichtigste und fruchtbarste Art

der Gemüthsbewegungen entsteht aus den sympathetischen Gefühlen, deren kräftigstes die Liebe ist. Ergreift die Liebe das Gemüth, so wird es über sich selbst hinausgerissen, findet sein Glück und seinen Frieden in einer anderen Person und spannt alle seine Kraft an, um diese für sich zu gewinnen und sie zu besitzen — und dieses alles verursacht in dem Gemüthe die größten Bewegungen. Die Gemüthserhebungen sind von den eigentlichen Gemüthsbewegungen dadurch unterschieden, daß sich das Gemüth in der Erhebung zu einem Unendlichen hin bewegt und in ihm sein Glück und seinen Frieden findet. Da es des Menschen letzte Lebensaufgabe ist, sich zum Träger des Unendlichen zu machen, so erreicht er in der Gemüthserhebung dasjenige, was er sein soll, und kommt durch die lebendigste Bewegung zur seligsten Ruhe. Die Gemüthserhebung vereinigt daher gewissermaßen den Gemüthszustand mit der Gemüthsbewegung, die Ruhe mit der Bewegung. Denn da die Gemüthserhebung auf das Unendliche sich bezieht, dessen Fülle sich nimmermehr erschöpft, so verursacht sie eine ewige Bewegung des Gemüths nach dem Unendlichen hin; aber da das Unendliche diejenige Kategorie ist, in der jedes Endliche Platz hat und sich in der Fülle seines Wesens wieder findet, so führt jede Gemüthserhebung zur wahren Ruhe. Die Andacht z. B. ist eine Gemüthserhebung, in welcher sich das menschliche Gemüth zu Gott in ein lebendiges Verhältnis setzt und ihn nur sucht und findet, hierdurch aber eben so sehr in die lebendigste Bewegung und Wallung versetzt wird, als auch das seligste Genügen und die reinste Ruhe findet. Aber auch jeder göttliche Gedanke, der das Gepräge des Unendlichen trägt, jede Idee kann das Object einer Gemüthserhebung bilden. Die Ideen der Wahrheit, der Schönheit, der Freiheit, der Sittlichkeit, auch die Ideen des Vaterlandes und der Familienpietät erheben das Gemüth und geben ihm die ungetrübteste Ruhe in der lebendigsten Bewegung, sobald sich der Mensch zum Träger dieser Ideen macht und mit voller Selbstbestimmung alle seine Kräfte des Leibes und der Seele in ihrem Dienste verwendet. Der gründliche Erforscher der Wahrheit befindet sich in einer fortwährenden Gemüthserhebung; aber auch der Patriot, dessen Gemüth von der Idee des Vaterlandes erfüllt ist, erfreut sich einer Gemüthserhebung.

Die Gemüthserhebungen haben stets ein positives Resultat, da sie ein Unendliches zum Princip haben, in welchem der Einzelne aufgehen kann, ohne sein Selbst zu verlieren oder zu zerstören. Dagegen können die bloßen Gemüthsbewegungen schon insofern einen Gegensatz in sich tragen, als das Verhältnis zu dem Objecte, mit welchem das Gemüth in Spannung tritt, ein negatives sein kann. Der Liebe entspricht der Haß, der Begierde der Abscheu, der Sympathie überhaupt die Antipathie. Aber die Gemüthsbewegungen als solche haben auch in so fern oft ein negatives Resultat, als das Gemüth, welches Ruhe und Frieden sucht, statt dessen Unruhe und Unfrieden findet. Die Seele soll und kann in keinem endlichen Objecte aufgehen; macht sie dennoch den Versuch, sich zum Träger eines Endlichen herabzusetzen, so kommt sie mit sich selbst in Zwiespalt und kann sich unter Umständen völlig zerstören. Geht das Gemüth in einem endlichen Objecte ganz auf, so entsteht die Leidenschaft, die etwas um so zerstörenderes hat, je endlicher und werthloser das Object ist, an welches das Subject sich ergiebt oder das es an sich zu reißen sucht. Selbst die edelsten Leidenschaften, wie die reine Freundschaft und Geschlechtsliebe, dürfen nicht bloße Leidenschaften, nicht bloße Gemüthsbewegungen bleiben, in welchen das eine in dem anderen sein höchstes Glück und seinen letzten Halt findet, sondern sie müßen sich zu idealen Gemüthserhebungen umgestalten, indem beide Freunde oder in dem Geschlechtsverhältnis Mann und Weib sich in einem höheren Dritten wiederfinden und nur um deswillen mit einander in lebendige Wechselwirkung treten, um das Wahre und Gute zum Dasein zu bringen. Nehmen Freundschaft und Liebe nicht diese Wendung, so werden auch diese Verhältnisse, so sehr sie sonst die Quelle sind von vielem großen und guten im Leben, verhärtete Puncte in dem Gemüthsleben und können den freien Aufschwung des Gemüths mehr hemmen als fördern. Aber wie ganz anders freilich zerstören solche Leidenschaften, die gleich von

Haus aus auf etwas gemeines und niederträchtiges gehen, das Gemüthsleben von Grund aus, wie Trunksucht, Wollust, Ehrsucht, Habsucht und Herrschbegierde! Ja die Gemüthsbewegung und Leidenschaft kann in dem Falle, daß sich etwas endliches für immer in dem Gemüthe fixirt, zur Gemüthsstörung werden.

3) Bildung des Gemüths. Aus dem bisher Gesagten geht hinlänglich hervor, was für eine unendliche Bedeutung das Gemüth für das geistige Leben jedes Menschen hat und welche sorgfältige Berücksichtigung der Erzieher daher der Bildung des Gemüths widmen muß. Die Grundregel für die Bildung des Gemüths wird jedenfalls darin bestehen, daß das Gute und Wahre zur Sache des lebendigsten Gefühls im Menschen gemacht werde. Dasjenige Gemüth kann erst als gebildet angesehen werden, in welchem das allgemein Gute und Wahre das ganze Gefühlsinteresse ausmacht, in welchem also die an und für sich werthvollen Güter des Lebens auch als das allein Werthvolle empfunden und mit warmer Begeisterung festgehalten und erstrebt werden. Diese Erfüllung des Gefühls mit dem Interesse für das Ewige und Allgemeine kann aber auf doppelte Art bewirkt werden, nämlich mittelbar oder unmittelbar; mittelbar durch Bildung des Verstandes (der Erkenntnis) und des Willens und unmittelbar durch directe Anregung des Gefühlslebens.

Was die mittelbare Bildung des Gemüths betrifft, so steht für die Schulen wenigstens die Bildung derselben durch die Erkenntnis ganz entschieden oben an. Die Schulen sind ihrem Hauptzwecke nach Unterrichtsanstalten und als solche wirken sie zuerst und vornehmlich auf die Erkenntnis der Schüler ein; aber auch die Erkenntnis ist keine volle und den ganzen Menschen bildende Erkenntnis, wenn sie bloß in dem Verstande und im Gedächtnis haftet, ja sie geht auch für den Verstand und das Gedächtnis bald genug wieder verloren, wenn sie nicht auch in das Gefühl einschlägt, so daß der Mensch für das, was er denkt und weiß, auch fühlt und empfindet, sich lebendig dafür interessirt und sein innerstes Selbst dadurch angeregt und erhoben fühlt. Erst ein solcher Unterricht, der zugleich auch das Gefühl des Schülers erobert, erreicht seinen Zweck und jeder andere, der nur dem Gedächtnis äußeres Material liefert oder nur den reflectirenden Verstand in Bewegung setzt, bleibt auf halbem Wege stehen. Und es ist eine Täuschung, wenn man meint, daß nur gewisse Unterrichtsgegenstände die Kraft hätten, in das Gemüth einzugreifen. Auch der abstracteste Unterricht schlägt, wenn er recht ertheilt wird, tief in das Gemüth ein und erhebt und bessert dasselbe, während umgekehrt freilich auch der tiefste Unterricht, z. B. der Religionsunterricht, wenn er nicht recht ertheilt wird, das Gemüth unberührt lassen kann. Manche meinen, daß wenigstens der mathematische Unterricht mit dem Gemüthsleben wenig oder nichts zu thun habe, aber sie irren sich. Wird der mathematische Unterricht nach der rechten Methode ertheilt, so daß der Schüler successiv von der Anschauung zum Gedanken, von dem Einzelnen zum Allgemeinen sich erhebt und den inneren Zusammenhang der Sache völlig begreift und durchschaut und davon Anwendungen zu machen versteht, so wird auch das Gemüth dadurch lebendig angesprochen; es wird klar, lichtvoll, mit der Wahrheit erfüllt und erquickt. Mag die Erkenntnis sich auf einen Gegenstand beziehen, auf welchen sie will, immer hat sie es mit einer Bestimmtheit der Wahrheit zu thun und wird die Wahrheit vom Menschen wirklich erfaßt, wofür ein guter Unterricht Sorge zu tragen hat, so erhebt und befreit sie auch ohne alle Frage das Gemüth. Darum ist ein wirklich guter Unterricht ein Hauptmittel für Veredlung und Befreiung des Gemüths und daher in Schulen auch ein wesentliches Mittel der Disciplin so recht von innen heraus.

Wie durch die Erkenntnis mittelbar auf das Gemüth gewirkt werden kann, so auch durch die Leitung des Willens und seiner Aeußerungen; doch begnügen wir uns hier mit dieser Andeutung, da das Weitere in dem Artikel „Gewöhnung" wird erörtert werden.

Die unmittelbaren Einwirkungen auf die Gemüthsbildung können verschiedenartig sein, verdienen aber alle in gleichem Grade die sorgfältigste Beachtung des Er-

ziehers. Wir können hierzu schon das Leben unter anderen Menschen rechnen, die von einem gewissen Geiste beseelt sind. Wie es eine natürliche Luft giebt, eine mehr oder weniger gesunde oder ungesunde, die man arglos einathmet, so giebt es auch eine geistige Luft, eine mehr oder weniger sittliche oder unsittliche, die jedem aus der Gesammtheit der Menschen entgegenströmt, mit denen er täglichen Umgang hat. Und wie das Einathmen einer gesunden natürlichen Luft dem körperlichen Organismus Gedeihen schafft, während ihn das Einathmen einer verdorbenen Luft siech und krank machen kann, so bestimmt auch die geistige Atmosphäre bestimmter Lebenskreise das Gemüth des Menschen, der täglich darin lebt, und zwar wird er erhoben und harmonisch gestimmt und zu allem guten empfänglich gemacht, wenn der Geist dieser Lebenskreise ein guter ist, dagegen wird das Gemüth verkümmert oder gar zerstört, wenn die geistige Atmosphäre, in der man lebt, eine unsittliche ist. Der Geist der Familie, in welcher ein Kind aufwächst, ist in dieser Beziehung vor allem für die Gemüthsbildung desselben von entscheidender Wichtigkeit (vgl. d. Art. Familie). Daher können die Eltern für die erste Gemüthsbildung ihrer Kinder nichts besseres thun, als daß sie dafür Sorge tragen, daß das ganze Familienleben von einem edlen und gesitteten Geiste beseelt werde, der, wie er den erwachsenen Gliedern der Familie zur anderen Natur geworden ist, so auch wie eine unwiderstehliche Naturkraft ganz unmittelbar und fast instinctartig in das Gemüth des Kindes sich versenkt. Es wirken hierbei natürlich auch Belehrung und Zucht mit ein, aber tiefer und wichtiger ist das unmittelbare Wirken der ganzen Familienordnung, das Beispiel der Eltern, ihre Gewohnheiten, die Gegenstände ihrer Freuden und Schmerzen, der moralische und intellectuelle Geist, der aus dem Aeußerlichsten hervorleuchtet. Dieser Geist des Familienlebens in seiner Unmittelbarkeit geht aber mehr von der Mutter, als von dem Vater aus und wir finden daher auch fast immer, daß der Geist und die Sitte der Mütter auf die Gemüther der Kinder den ersten und unauslöschlichen Eindruck macht und den festen Grund für die gesammte Lebensentwicklung bildet. Große Männer hatten gemüthvolle und besonders religiös-hochgebildete Mütter und empfiengen von ihnen die erste unerschöpfliche Substanz des Gemüthslebens, aus der ihre späteren Werke entsprangen. Man hört bisweilen Frauen darüber Klage führen, daß sie doch so gar nichts thun können für das öffentliche und allgemeine Leben im Staate, in der Kirche, in der Kunst und Wissenschaft. Sie irren sich! vielmehr beherrschen sie in gewissem Sinne die Zukunft der Weltgeschichte. Denn in ihrer Hand liegt vornehmlich die erste Gemüthsbildung der Kinder und in der Gemüthsbildung der Jugend liegt die Wurzel von der zukünftigen Gestaltung des Geistes der Weltgeschichte. Außer dieser Luft der geistigen Gemeinschaft, in der ein Mensch lebt, giebt es aber auch noch andere unmittelbare Einwirkungen auf das Gemüthsleben, die sich der Pädagog nicht darf entgehen lassen, wenn er den vollen Gehalt des inneren Menschen zu Tage fördern will. Wir müßen in dieser Beziehung besonders auf die Musik aufmerksam machen. Die Musik wirkt unmittelbar auf das Gemüth, ohne dazu die Vermittelung durch die Erkenntnis und durch den Willen in Anspruch zu nehmen. Wie die Musik das in sich eingehüllte Leben und Weben des idealen Gefühls in Tönen wiederklingen läßt, so greift sie auch unmittelbar in das Gemüth ein und stimmt dasselbe zu sympathetischen Empfindungen. Insbesondere erbaut gehaltvolle Musik das Gemüth und erhebt es. Wer nur irgend Sinn für Musik hat, wird es erfahren haben, daß das aufmerksame Anhören und fruchtbare Aufnehmen von classischer Musik das Gemüth von allen Trübungen befreit und eine Freudigkeit und Harmonie in dem Seelenleben erweckt, die die Wurzel ist von vielem guten. Man höre nur eine gut gespielte Symphonie von Haydn, Beethoven, Mozart u. a. oder einen gut und kräftig gesungenen Choral und man wird bald finden, daß sich das Gemüth aufklärt und sich zu einer göttlichen Harmonie zusammenfaßt, in der aller Schmerz verschwindet, alles Böse vergessen wird und das Gute als die einzige Realität des Lebens siegreich hervortritt. Solche Erfah-

rungen weisen aber um so mehr darauf hin, wie es die Pflicht einer guten Erziehung ist, auch die Musik zu einem wirksamen Mittel der Gemüthsbildung zu machen.

Auch die anderen Künste haben die Kraft der **unmittelbaren** Gemüthsbildung mit der Musik gemein, wenn sie auch der letzteren an Intensität der Wirkung bei weitem nachstehen. Wie geistig auch Herz und Empfindung sein mögen, so haben sie dennoch einen nothwendigen Zusammenhang mit dem Sinnlichen und Leiblichen und daher weiß die Malerei das Gemüthsleben durch Blick, Gesichtszüge u. s. w. darzustellen und so auch das Gemüth des Betrachters anzusprechen. Auch die ächte Poesie durchzieht — ganz abgesehen von den bestimmten durch Worte und Bilder angedeuteten Vorstellungen — ein idealer Gemüthshauch und wer daher ein solches von einer edlen geistigen Substanz belebtes und in einer schönen Form gestaltetes Gedicht liest und immer wieder liest, der bildet sein Gemüth ganz **unmittelbar**, selbst ohne den Zusammenhang der Gedanken vollständig zu begreifen. Man hat daher die Kunst überhaupt, welche göttliche Ideen in einem sinnlichen Elemente individualisirt, als ein wesentliches Mittel der unmittelbaren Gemüthsbildung zu betrachten und in einem wohlgeordneten System der Erziehung weise zu benutzen. **Deinhardt.**

Genetisch, s. Methode.

Genie. (Kant, Anthropologie, Hartensteins Ausg. X, S. 241 ff.; W. v. Humboldt, über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur. Gesammelte Werke, IV, S. 277 ff. Carriere, Aesthetik. I, S. 455 ff.) Schon in dem Art. Erziehungstalent wurde das Genie, im Unterschiede von dem Talent, nach dem Vorgange Kants als diejenige geistige Anlage bezeichnet, „welche durch ihre ausgezeichnete Kräftigkeit und ihre energische Concentration auf ein bestimmtes Gebiet der geistigen Thätigkeit berufen ist, absolut Neues und Eigenthümliches zu schaffen," eben darum findet der Begriff des Genies in der Sphäre der Kunst, als dem Gebiete eigentlich schöpferischer Thätigkeit, seine eigentliche Anwendung: das Genie wird sich, wie überall, so ganz besonders hier als productiv, aber in gewissem Sinne einseitig erweisen, das Talent als vielseitiger, aber nur reproductiv *). Auch wurde dort bereits die Frage berührt, inwiefern von einem pädagogischen Genie die Rede sein könne, und wir möchten hier nur noch den Rath geben, daß der Erzieher, welcher das Glück hätte, neben einem genialen Pädagogen zu wirken, doch seinerseits nichts versäume, damit neben der neuschaffenden und reformirenden Thätigkeit desselben auch der besonnenen, umsichtigen und gewissenhaften Conservirung des bewährten Alten das gebührende Recht werde; wer aber in dem noch glücklicheren Falle sich befände, sich selbst für ein pädagogisches Genie halten zu müßen, der lasse sich, um seinem genialen Gange das Steuer männlicher Besonnenheit und den Ballast eines reichen und fruchtbaren Materials beizugeben, das Wort eines bewährten genialen Schulmanns und Gelehrten, J. A. Wolfs, gesagt sein: „Das Genie ist der Fleiß!" — Hiernach dürfen wir zum eigentlichen Gegenstande dieses Artikels, zur Besprechung der pädagogischen Behandlung des Genies übergehen. Wenn wir dabei die ausgezeichnete Begabung für irgend eine Kunst vorzugsweise ins Auge fassen, so wird sich doch die Anwendung auch auf die Gebiete, in Bezug auf welche in einem minder eigentlichen Sinne von genialer Anlage und Thätigkeit gesprochen wird, ohne Schwierigkeit machen lassen.

Vermöge seiner schöpferischen, für Neues bahnbrechenden Bedeutung geräth das Genie mit dem Vorhandenen, welches das Recht der „süßen Gewohnheit des Daseins" für sich in Anspruch nimmt, naturgemäß in Opposition, deren Sturm und Drang um so heftiger wird, je starrer das Hergebrachte sich ihr gegenüber zu behaupten sucht, und wenn auch die Pädagogik glaubt, diesen rücksichtslosen Conservativismus vertreten zu müßen, so kann es nicht anders kommen, als daß der Erzieher und das zu erziehende Genie sich gegenseitig das Leben gründlich sauer machen. In vielen Fällen zwar wird

*) Abweichend hievon ist der Begriff in dem Art. Anlagen S. 162 bestimmt. D. Red.

die ausgezeichnete Kraft des Genies, aller Ungunst der Umgebung und allen Hemmnissen einer verkehrten Erziehung zum Trotz, ja durch sie gereizt und gespornt, das ihm vorgesteckte Ziel erreichen, zumal wenn die geniale Persönlichkeit in frommer Kindheit in einem liebevollen und innigen Familienleben jenen für die ganze Lebenszeit vorhaltenden sittlichen und religiösen Kern und Halt gewonnen hat, welcher ihr nicht gestattet, in dauernder Verbitterung sich zu verzehren, oder ins Wilde sich zu verlieren, sondern ihr unter allen Stürmen den Blick hingewendet erhält auf den festen Leitstern ihres göttlichen Berufes und im unerschütterlichen Bewußtsein dieses Berufes dem Herzen seine Freudigkeit und der schaffenden Kraft ihre Lebendigkeit bewahrt; und in dieser Beziehung existirt vielleicht kein leuchtenderes Beispiel, als das unseres Schiller. In anderen Fällen aber geräth das Genie, von seiner Umgebung und selbst von denjenigen, welchen seine Pflege und die Vermittlung seiner Eigenthümlichkeit mit der bestehenden Ordnung obläge, zurückgestoßen, in eine gegen jedes objective Gesetz sich auflehnende maßlose und wilde Willkürlichkeit, wie z. B. bei Byron, welcher in der steifen Sitte der aristokratischen Gesellschaft Altenglands und in den starren Formen des englischen Schulwesens für seine Eigenthümlichkeit kein Verständnis fand, und so, wie Göthe in seinem rührenden Nachrufe an Euphorion sagt, gewaltsam von Sitte und Gesetz sich entfernte, so daß er in einem Alter, wo Schiller zu seinen vollendetsten Schöpfungen sich erst erhob, den Höhepunct seiner genialen Kraft längst überschritten hatte und nur durch das gnädige Geschick eines frühen Todes von dem traurigsten Loose bewahrt wurde, trotz des überreichen Pfundes, welches ihm anvertraut war, den eignen geistigen Bankerott zu erleben.

Nicht minder bedenklich, als das herzlose, entmuthigende und erbitternde Sichverschließen der Erzieher gegen die berechtigtsten Ansprüche genialer Eigenthümlichkeit, ist aber das weichliche Ueberschätzen und Hätscheln einer wirklichen oder vermeintlichen genialen Anlage, und in unserer Zeit drohen im allgemeinen offenbar mehr von dieser, als von jener Richtung her der Erziehung Gefahren. Sehen wir von den bildenden Künsten ab, deren zu neuen Versuchen anregende Schöpfungen mehr an bestimmte Oertlichkeiten gebunden sind, und ziehen wir nur Musik und namentlich Poesie etwas näher in Betracht, deren Producte am leichtesten Gemeingut werden können. Je mehr es nach Ablauf der schöpfungskräftigen Glanzperioden auf diesen Gebieten an wirklich genialer Productivität fehlt — worüber wir uns nicht einmal zu beklagen haben, da nach einem wiederkehrenden Gesetze der geistigen Entwicklung der Reichthum solcher Schöpfungen bestimmt ist, auf Generationen hinaus zur geistigen Nahrung zu dienen —, desto mehr macht sich die reproducirende Thätigkeit untergeordneter Talente breit, und Stipendien, Jahresgehalte, Preisaufgaben, Vereinsunterstützungen kommen ihr ermunternd entgegen. Solche Unterstützungen sind an sich gewiß unverwerflich, dürfen sich aber bis jetzt schwerlich rühmen, das Hervortreten wirklich genialer Schöpfungen vermittelt zu haben; vielmehr sieht man allem die gemachte Epigonenarbeit an und vermißt das Siegel des Genies, die aus der eigensten Erfahrung und dem tiefinnersten Leben des Verfassers herausgeborene lebendige Eigenthümlichkeit und absolute Ursprünglichkeit, welche unmittelbar „mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt;“ denn selbst die wirklich geniale Kraft entwickelt sich mächtiger, wenn sie einigen Widerstand findet, als wenn ihr alles zu leicht gemacht wird. Untergeordnete Talente aber werden durch ein allzusehr entgegenkommendes Hegen und Pflegen verleitet, ihre unzureichende Kraft der Sphäre genialer Production zuzuwenden und darüber ihre übrigen Anlagen zu versäumen, bei deren Entwicklung sie im Gebiete wissenschaftlicher oder praktischer Thätigkeit auf eine nicht bloß für das Ganze nützlichere, sondern auch für sie selbst befriedigendere Weise ihre Kraft hätten verwenden können. Insbesondere mit Poesie wird jetzt die Jugend unserer sogenannten gebildeten Stände von Kindheit auf so aufgefüttert, daß es verwunderlich wäre, wenn nicht einem Knaben oder Jüngling — denn von den hoffnungsvollen Blaustrümpfchen schweigen wir billig — von

einiger Lebhaftigkeit der Auffassung und Leichtigkeit im sprachlichen Ausdruck ein leidlicher Vers gelingen sollte. Wenn nun in einem solchen Falle blinde Elternliebe in dem Wahne sich wiegt, einem Wunderkinde das Leben gegeben zu haben, so ist das verzeihlich. Der Erzieher vom Fach aber sollte nicht, wie es leider nicht selten geschieht, durch überschätzende Anerkennung jenen Wahn unterstützen. Vielmehr muß er, wenn nicht ein an sich werthloser ästhetischer Dilettantismus zu Schlaffheit, Ungründlichkeit und geistiger Verliederlichung führen soll, den Zögling zu gewissenhaftem Fleiß und gründlichem Lernen anhalten, damit dieser mit der Freude an dem, was er auf anderen Gebieten erreicht, zugleich auch die richtige Selbstschätzung gewinne. Und der Erzieher wird dieses um so gewisser erreichen, je mehr er, während er dem Zögling andere Ziele zeigt und zu ernsterer Thätigkeit ihn anhält, doch auch seine dichterischen Versuche in ihrem relativen Werth mit freundlichem Wohlwollen anzuerkennen bereit ist. Schlimm freilich steht es dann, wenn der Zögling selbst bereits von der Einbildung inficirt ist, daß er ein Genie sei, und für die Verkennung dieser stumpfsinnigen Welt, wie es so häufig der Fall ist, gerade in den Werken der mit der Welt zerfallenen wilden Genies und ihrer weltschmerzlichen Nachtreter Trost und Ersatz gefunden und von ihnen gelernt hat, auf das eigne große, verkannte und zerrißne Herz sich zurückzuziehen. Wie ein ernststrebender, wenn auch noch so wohlwollender Mann mit einem solchen, von sich selbst so völlig befriedigten „Genie" daran ist, das hat Schleiermacher treffend ausgesprochen, wenn er an Henriette Herz schreibt: „Mit Louis Börne und mir wäre es, wie wir beide sind, nichts geworden. Er liebt und hätschelt seine Faulheit und Eitelkeit und will von allen Menschen entweder gehätschelt werden oder hochmüthig über sie weggesehen. Das letzte kann er nicht über mich, und das erste kann ich nicht gegen ihn; denn Faulheit und Eitelkeit sind mir bei jungen Leuten ekelhaft und verhaßt. Auf diese Weise ist er eigentlich von mir abgekommen." Auch dem Erzieher wird es begegnen, daß er von einem solchen Zögling abkommt; in manchen Fällen aber wird ihm doch für seine gewissenhaften Bemühungen die Genugthuung werden, daß der Zögling später, wenn die scheinbar so reiche poetische Ader durch ein bißchen oberflächlichen Tagbau vollständig abgebaut ist, und er in einer bescheidenen Stellung für sich und andere a r b e i t e n gelernt hat, anerkennt, der Lehrer habe es doch gut gemeint und die Verkennung sei vielmehr auf Seiten des vermeintlichen Genies gewesen. (Vgl. d. Art. Entwicklungsperiode S. 143.)

In den seitherigen Bemerkungen über die verkehrte Behandlung des Genies sind auch bereits die Grundsätze für die richtige Behandlung im wesentlichen angedeutet: es kommt eben darauf an, daß es einerseits in seiner eigenthümlichen Begabung und Richtung anerkannt, andererseits zu ernster Arbeit und gründlichem Lernen angehalten werde. Diese letztere Forderung bezieht sich auch auf diejenigen Gebiete, zu welchen die geniale Begabung in keiner unmittelbaren Beziehung steht. Am mindesten nachtheilig würde der Mangel an einer umfassenden allgemeinen Bildung noch für die Kunst des Musikers werden, als die subjectivste aller Künste; und doch kann auch hier ein Werk, wie z. B. Händels auch in seinem Text so vortrefflicher Messias, zeigen, von welchem Werthe gründliche Bildung und eine darauf ruhende großartige Weltanschauung ist; daß aber dem bildenden Künstler und vor allen dem Dichter eine gründliche allgemeine Bildung ganz unentbehrlich ist, bedarf keines Beweises. Abgesehen aber von ihrem directen Gewinn für die Ausübung der Kunst selbst, hat sie auch den Werth, daß unter der Beschäftigung mit anderen Gebieten die geniale Kraft von ihrer besondern Berufsarbeit sich erholt, um erfrischt und mit neuem Schwung zu ihr zurückzukehren. Ganz besonders aber gilt die Forderung gründlichen Lernens und gewissenhafter Anstrengung für die bestimmte Kunst selbst, zu welcher das Genie berufen ist. Nicht bloß die bildende Kunst und die Musik, sondern auch die Poesie erfordert zu ihrer Vollkommenheit eine Technik, welche gründlich gelernt und mit Anstrengung geübt werden muß, und unreine Reime z. B., wie sie noch Schiller und Göthe gebrauchen durften, und wie auch

A. W. v. Schlegel trotz seines armseligen Spottes über den schlechtreimenden „Schwaben“ Schiller sie oft genug angewandt hat, sind jetzt nicht mehr gestattet. Wer sich gewöhnt, es mit dergleichen Dingen, als unwesentlichen Formen, leicht zu nehmen, schadet dem Gehalt seiner Production, denn auch in dieser Rücksicht gilt das Wort unseres Dichters, daß der Genius mit der Natur im Bunde steht: der schöpferisch gestaltenden Kraft des Genius fügt sich der Stoff und die Natur der Sprache kommt ihm entgegen und je strenger und sauberer er in der Verwaltung seiner Ausdrucksmittel verfährt, desto vollkommener und reiner wird sein geistiger Gehalt entbunden. Damit der Zögling vor allem die heilsame Strenge gegen sich selbst lerne und seine unvollkommenen Leistungen nicht überschätze, ist ihm immer das Vortrefflichste als Muster vorzuhalten. „Der wahre Dichter wird sowohl gebildet, als geboren, und ein solcher war Er,“ sang Ben Jonson mit Recht von Shakespeare, und auch Göthe wußte davon zu reden, wie er es sich sein Leben lang habe sauer werden lassen; das Größte kommt immer nur da zu Stande, wo mit der genialen Naturkraft tüchtige Bildung sich verbindet. In den ersten skizzenhaften Versuchen übersieht man leicht die technischen Mängel, und freut sich der reichen Auffassungs- und Erfindungsgabe des werdenden Künstlers, weil man eben hier auf eine vollendete Ausführung überhaupt keinen Anspruch macht, so wie es sich aber um ein ins einzelne ausgeführtes vollendetes Kunstwerk handelt, treten sie sofort in der störendsten Weise hervor. Freilich ist es schwer, die rechte Vermittlung zu treffen zwischen der natürlichen Kraft des Genius, der als Herrscher von Gottes Gnaden im Reiche der Kunst selbst Gesetze zu geben bestimmt ist, und zwischen den Regeln der künstlerischen Technik; aber für das in dieser Beziehung einzuhaltende Verfahren giebt es keine bestimmte Regel, hier muß der pädagogische Takt das Richtige finden. Meist wird vor der ersten Berührung mit der Technik das frühere unbefangene geniale Schaffen auf eine Zeit lang zurücktreten; aber die gesunde Kraft wirklicher Genialität sammelt sich nur, um zu vollkommnerem Schaffen zurückzukehren. Am leichtesten wird jene Vermittlung sich machen, wenn, wie es bei M o z a r t der Fall war, der liebende Vater zugleich der einsichtsvolle und gewissenhafte erste Lehrer sein könnte, oder wenn, wie bei G ö t h e, neben „des Vaters ernstem Führen“ das Mütterchen die „Frohnatur“ pflegt „und Lust am Fabuliren.“ Damit der Lehrer leiste, was in solchen günstigsten Fällen die Familie schon bietet, ist nöthig, daß er mit einem tüchtigen Unterricht herzliche Liebe zu seinem Schüler und ein warmes Interesse an der Entwicklung der in ihn gelegten ausgezeichneten Kraft verbinde und auch ihr Recht, ihre eigenen Wege zu gehen, gebührend anerkenne. Mit frommem Eifer und heiliger Liebe muß er ihn in seinem Berufe, als einem von Gott gewollten, fördern, und dadurch auch in dem Schüler jenen Sinn begründen, der nicht vorzugsweise auf die Anerkennung bei den Menschen gerichtet ist, sondern darauf, daß er mit dem von Gott ihm anvertrauten Pfunde nach dem Willen des Gebers wuchere. Und wie gäbe es für den Lehrer einen schöneren Lohn, als das Bewußtsein, an seinem Theile getreulich dazu geholfen zu haben, daß ein ausgezeichneter Mensch, einer von diesen „Wunderleuten Gottes,“ wie Luther sie nennt, das von dem Geber aller guten und vollkommenen Gabe ihm vorgesteckte Ziel erreichte? **G. Baur.**

Geographie in höheren Schulen. Wer könnte bei der Frage über den Werth und Bildungsgehalt der Geographie für unsere höheren Lehranstalten des Verdienstes nicht zunächst gedenken wollen, das Herder für diese moderne, in sicherem Fortschritt begriffene Wissenschaft sich erworben hat. In einer Zeit, da die Geographie, jeder wissenschaftlichen Auffassung und Behandlung ledig, zu trockenen Namensverzeichnissen von Ländern, Flüssen und Städten sich verknöchert hatte, verkündete seine Rede „Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie“ derselben eine fruchtbringendere Aera; denn, dem todten Skelett gegenüber, zu dem die Erdkunde zusammengeschrumpft war, wurde mit Begeisterung auf die Fülle ihres Lebens, auf den lebensvollen Zusammenhang ihrer Glieder, auf ihre fundamentale Bedeutung für die Völkergeschichte hingewiesen. Schärfer konnte der Unterschied zwischen dem, was dieselbe war und was sie

werden sollte, nicht gezeichnet werden, als mit folgenden Worten Herders: „Das Studium der Geographie ist nach meinen Begriffen eben so trocken, als wenn ich die Ilm oder das große Weltmeer trocken nennen wollte, da ich wenige Wissenschaften kenne, die so reich an nützlichen und angenehmen Kenntnissen, zugleich aber so nöthig für unsere Zeit und den Jahren der Jugend so angemessen ist, daß ich mich wundere, wie irgend ein edler wohlerzogener Jüngling in den schönsten Jahren seines Lebens sie nicht vor andern lieben sollte, sobald sie ihm in der Gestalt erscheint, in der sie ihm erscheinen muß.“ (Sophron, S. 78).

Welches aber diese Gestalt sei, das zeigte erst in unserer Zeit durch wissenschaftliche Begründung und systematische Behandlung der Schöpfer der modernen Erdkunde Karl Ritter. „Sollte es sich nicht der Mühe verlohnen“ — fragt er, die Grundlinien seines Systems entwerfend — „um der Geschichte des Menschen und der Völker willen, auch einmal von einer minder beachteten Seite, von dem Gesammtschauplatz ihrer Thätigkeit aus, der Erde in ihrem wesentlichen Verhältnis zum Menschen, nämlich der Oberfläche der Erde, das Bild und Leben der Natur in ihrem ganzen Zusammenhang so scharf und bestimmt, als einzelne Kräfte es vermögen, aufzufassen und den Gang ihrer einfachsten und allgemeinsten verbreiteten geographischen Gesetze in den stehenden, bewegten und belebten Bildungen zu verfolgen?“ (Einl. zur allgem. vergl. Geogr., Berlin 1852. S. 6. — Vgl. die Darlegung des Ritter'schen Systems von Campe in Mützells Zeitschr. f. d. Gymn., 1853. S. 251 ff.). Demnach ist die Geographie die Wissenschaft von der Lage, der Gestalt und Belebung der Erdoberfläche in ihrem Verhältnis zu dem Menschen und seinen höchsten Interessen. „Zweck der Erdkunde ist Beschreibung der Erde nicht an sich, sondern in Bezug auf den Menschen und seine Wirksamkeit. Dies ist die ganz natürliche Ursache, warum sie fast in das Gebiet aller praktischen Erkenntnisse eingreift. Ihr dies zum Vorwurfe machen, heißt ihr Wesen vernichten. So lange nicht geleugnet werden kann, daß Localität den entschiedensten Einfluß auf alle drei Reiche der Natur hat, auf Gewinnung der Naturproducte, Verarbeitung und Verbreitung derselben; ebenso wie auf den Körperbau und die gemüthlichen Anlagen der Menschen, auf ihre mögliche und wirkliche Vereinigung als Völker, Staaten; den entschiedensten Einfluß auf Beschleunigung und Verzögerung ihrer physischen, intellectuellen und moralischen Cultur hat, — so lange wird ihr durchaus kein beschränkteres Gebiet angewiesen werden können. Im Gegentheil sie ist das Band der Natur und Menschenwelt.“ (Ritter gegen Lindners Auffassung der Geographie. In Guts-Muths Zeitschrift. Juli 1806). Somit ist die Summe unserer Thätigkeiten, sind alle Bedingungen unseres Lebens, der Besitz unserer Bildung an diese Erde geknüpft, dergestalt, daß die Kenntnis derselben die nothwendige Grundlage unserer ganzen Naturansicht bildet; immer reicher soll die Einsicht werden in den erhabenen Bau des uns von Gott zugewiesenen Erziehungshauses und sich die Erdkunde zu einer wahren Heimatskunde des Menschengeschlechtes erweitern und vertiefen, so daß die Bedeutung der Geographie sicherlich nicht ernster und höher erfaßt werden kann, als wenn man von ihr die Nachweisung fordert, wie sich die von Gott eingesetzten Herren der Erde zu ihr verhalten. (Vgl. Götze. Einige Bemerk. zum geogr. Unterr. auf preuß. Gymnasien, Progr. v. Magdeburg 1856).

Bei dieser Hinausbildung der geographischen Wissenschaft muß es in der That weniger befremdlich erscheinen, daß man von der einen Seite das Ziel des geographischen Unterrichtes auf unsern höheren Anstalten zu hoch steckte, als daß man, wie es von anderer Seite geschah, diese Disciplin in ihrem bildenden Einfluß auf die Jugend unterschätzte und sie als ein Parergon auf die letzten Unterrichtsstufen zu beschränken gedachte. Wo diese beschränkte Anschauung praktische Anwendung fand, da war es ja auch ganz in der Ordnung, daß man wähnte, der geographische Unterricht könne in befriedigender Weise auch von Lehrern ertheilt werden, die sich nur in etwas mit dem Gegenstande

beschäftigt hätten. Das trockne Compendium wurde der Meister für Lehrer und Schüler, der kärgliche Gewinnst mußte bei dem Mangel an weiterer Pflege in den oberen Classen wieder verloren gehen, der Zweck des Unterrichtes, für die geographische Bildung eine ausreichende Vorbereitung zu geben, blieb bei diesem Verfahren unerfüllt. Vielleicht aber beschnitt man diesen Zweig des Wissens, dessen Werth für die Jugendbildung man im übrigen nicht leugnete, nur aus Sorge, es möchte derselbe den andern hindernd in den Weg wachsen; dabei aber übersah man, welche Beeinträchtigung damit zugleich der Geschichte widerfuhr, für welche die Erdkunde eine nicht zu entbehrende Hülfswissenschaft bildet. Um wie viel nachahmenswerther wäre gegen dieses charakterlose Verfahren die Praxis in den englischen Anstalten, wo die Geographie zwar selten als eine für sich bestehende Lection aufgeführt, dafür aber als sich von selbst verstehend angenommen wird, daß ein Knabe, der Geschichte lese, sich um die Geographie bekümmern müße, weil er sonst von den historischen Begebenheiten keine Anschauung gewinnen könne. (Wiese, D. Briefe über engl. Erziehung, S. 98).

Daß trotz der mannichfachen Leistungen über Zweck und Bildungsgehalt der Geographie, wie dieselben theils in einzelnen Werken, theils in Zeitschriften und Programmen zerstreut zu finden sind, dann auch von Lüdde in seiner Geschichte der Methodologie der Erdkunde und von Liechtenstern in seinen Neuesten Ansichten von der Erdkunde zusammengestellt wurden, keineswegs in weitem Umfang bisher Einheit der Behandlung und Methode gewonnen wurde, lehrt am besten eine Musterung der deutschen Schulprogramme (vgl. auch den Art. Bildungsgehalt ꝛc. Bd. I. S. 692. 695). Indessen steht bei all der Systemlosigkeit, die sich daraus zu erkennen giebt, doch zu hoffen, daß die noch unzureichende Vorbereitung zur geographischen Bildung der wünschenswerthen Uebereinstimmung Platz machen wird, wie sie z. B. in Preußen hinsichtlich der zu benutzenden Lehrbücher durch das Ministerium, durch die „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen (Berlin 1859)," ferner durch die Instruction für den geschichtlichen und den geographischen Unterricht an den Gymnasien und Realschulen der Provinz Westfalen (auch bei Rönne II, S. 230 ff. abgedruckt)*), sowie auf dem Wege von Fachconferenzen an den einzelnen Anstalten angestrebt wird.

Die Schule kann nicht die Aufgabe haben, die geographische Wissenschaft an sich zu lehren, sie hat vielmehr für die geographische Bildung vorzubereiten und vollauf zu thun, wenn sie den Schüler in Stand setzt, später selbständig auf dem gewonnenen Grunde fortbauen zu können. Wenn es nun den Gymnasien, die zur freien Wissenschaft vorzubilden haben, obliegt, dem Schüler die Grundlagen der gesammten Erdkunde zu geben, so nöthigt die Bestimmung der Realschulen, denen in Preußen für den geographischen Unterricht eine größere Stundenzahl zugewiesen ist, zu weiterer Ausdehnung, in dem Sinne, daß das Gewonnene in den verschiedenen Zweigen des bürgerlichen Lebens seine Anwendung finden könne. (Vgl. die genannte Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung).

Eine Hauptschwierigkeit für die Schulgeographie liegt offenbar in der schwer zu beherrschenden Fülle des Stoffes. Bei dem Wetteifer für die jugendliche Wissenschaft, deren Ebenbürtigkeit mit den andern Disciplinen zwar erkannt, aber noch nicht zur Geltung gebracht war, konnte es nicht fehlen, daß der eigentliche Schulzweck vielfach überschritten und demnach laute Klage geführt wurde über die Beeinträchtigung der andern Lehrobjecte, über die Zahl der Stunden und die Ueberbürdung der Schüler. Daß die Warnung vor dem Zuviel ungeachtet der darauf erfolgten Herabsetzung der Stundenzahl für den historisch-geographischen Unterricht auch jetzt noch an der Zeit ist, erweist so manches geographische Lehrbuch, in dem bei weitem mehr als reiner Lern-

*) Aufgenommen in das Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Von Stiehl, December-Heft. S. 729 ff. Berlin 1859.

stoff enthalten ist; aber nicht minder hat sich auch die Ueberzeugung befestigt, daß es nicht sowohl die Vielheit der Gegenstände ist, die den Schulen zum Schaden gereicht, als der Mangel an systematischer Behandlung, an Beherrschung und Verarbeitung des Materials, besonders aber an unausgesetzter Wiederholung; erst, wo diese mühselige Zucht, die Lehrern wie Schülern frommt, in rechter Weise geübt wird, wird auch das rechte Maß bei der Auswahl des Stoffes je länger je mehr sich von selbst einstellen und ein sicherer Grund der geographischen Bildung gelegt werden können.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist die weitere Forderung gleich unerläßlich, daß der Schüler auf allen Stufen einen seinem Alter angemessenen Totaleindruck erhalte. „Es kann — um mit Campe zu sprechen — das Auseinanderreißen der Theile eines lebendigen Ganzen nie zu einer wahren Anschauung dieses Ganzen führen, sondern es muß auf jeder Stufe ein Ganzes, d. h. Natur und Menschenleben verbunden dargeboten werden." (Mützell, Z. f. G. W. 1855). Wie sehr sich die Nothwendigkeit dieser Forderung Geltung verschafft hat, so gehen doch die Vorschläge über das Wie noch immer auseinander. Wenn darüber die größte Uebereinstimmung herrscht, daß die mathematische Geographie dem physikalischen Unterricht in der Prima zuzuweisen ist, indem von derselben auf der ersten Stufe in Sexta und Quinta nur das Hauptsächlichste ohne alle Beweise beizubringen ist,*) so begegnet man in Betreff der beiden andern Haupttheile, der physischen Geographie, von der man noch die Topographie abzweigte, und der politischen Geographie verschiedenen Anschauungen. In dem Lehrplan von Fr. Otto (Allgemeine Methodik des geographischen Unterrichts, Erfurt 1839) wird auf der ersten Stufe neben der topischen Geographie auch das Unentbehrlichste aus der physischen und politischen beigebracht; dieselbe Verbindung ist auf der zweiten Lehrstufe, der sogenannten physikalischen Geographie beibehalten; auf der dritten endlich, der politischen, soll besondere Staaten- und Völkerkunde, sowie die allgemeinen Verhältnisse der Staaten und Völker gelehrt werden. Der Geologie ist dabei noch nicht gedacht. Bedenklich mußte es erscheinen, wenn dieses combinirende Verfahren verlassen und die Topographie, ohne an der physischen oder auch politischen Geographie einen Anhalt zu finden, für sich an den Anfang gestellt wurde; bedenklich, weil damit der Schüler, dem lebensvollen Wege abgewandt, durch die Last inhaltsleerer Namen und Zahlen beschwert wurde. (Vgl. Programm v. Braunsberg, 1848. — Campe, in Mützells Z. f. G. W. 1855). — Für einen anderen Weg entschied sich Th. Waitz (Allg. Pädag., S. 434 ff.). Die topische Erdbeschreibung bestimmt er für die erste Stufe und schließt die politische Geographie wegen ihrer geringeren Bildungskraft und wegen ihrer verhältnismäßig unerheblichen Schwierigkeiten sogleich hier an. Der zweiten Stufe gehört dann die physikalische Geographie an, vereint mit der Betrachtung der meteorologischen Veränderungen, der Schilderung der klimatischen Verhältnisse, der Pflanzen- und Thiergeographie, bis zur Vervollständigung durch ethnographische Skizzen. Insofern die physikalische bestimmt ist, das durch die topische Geographie gewonnene Bild zu ergänzen und zu beleben, ist sie nachgeordnet, die Vereinigung beider, meint Waitz, verbiete sich bei der Masse des Stoffes. Trotz aller Folgerichtigkeit zweifeln wir doch an der Möglichkeit einer strengen Durchführung, halten es vielmehr für naturgemäßer und praktischer, wenn die Einheit der Theile auf den einzelnen Lehrstufen in concentrischen Kreisen zur Anschauung gebracht werde, indem im ersten Cursus (Sexta und Quinta) die topisch-

*) So heißt es unter anderm in dem historisch-geogr. Lehrplan des Gymnasiums zu Oels (Programm v. 1838): Giebt der Lehrer endlich einige Resultate der mathematischen Geographie, was wohl nicht zu umgehen ist, so muß er in vielen Beziehungen auf den guten Glauben der Kinder rechnen. Allein das ist kein Nachtheil; denn in diesem Puncte sind auch die den Gymnasien entwachsenen, wenn sie nicht Astronomie studirt haben, ungefähr in derselben Lage, zumal wenn die mathematische Geographie, die doch nur in den oberen Classen einigermaßen begriffen werden kann, von dem Lehrplan allmählich, wie es hie und da den Anschein hat, völlig abhanden kommt.

physische Geographie, im zweiten (Quarta und Tertia) die politische die Hauptmasse bildet, in den oberen Classen im Anschluß an die Geschichte das Erworbene durch Wiederholungen gesichert und bei dem erweiterten Gesichtskreis der Schüler gelegentlich vervollständigt wird. (Vgl. Instruction für d. gesch. und d. geogr. Unterricht an den Gymn. und Realsch. der Prov. Westfalen). Hierbei darf nicht unerwähnt bleiben, welcher Vortheil bei einem derartigen Verfahren dem Unterricht erwachsen müßte, wenn jeder Unterrichtsstufe ein möglichst kurz gefaßter, vor allen Dingen lesbarer, nur auf ihre Bedürfnisse berechneter Leitfaden zugewiesen werden könnte.

Ob die Geologie und die Naturgeschichte bei dem geographischen Unterricht zu berücksichtigen seien, darüber sollte füglich kein Zweifel mehr obwalten. Bei der Abhängigkeit der Erdoberfläche von der stofflichen Bildung der Erde wird der Lehrer nicht umhin können, da auf die innere Seite Rücksicht zu nehmen, wo die äußere ohne jene unverstanden bleiben muß. Um wie viel wird z. B. dem Schüler die Einsicht in den plastischen Bau des europäischen Alpensystems durch die Erklärung der geologisch zusammen gehörigen Gebiete näher gerückt, als durch die noch immer beliebte aber dem Wesen nicht entsprechende Aneinanderreihung zahlreicher Ketten. Hinsichtlich der Verwerthung der in diesem Wissenszweige gewonnenen Resultate für den Unterricht wüßten wir kein der Beachtung wertheres Werk zu nennen als „das deutsche Land" von Kutzen.

Gleich viele und gewichtige Stimmen haben sich über die Nothwendigkeit einer Verbindung der Naturbeschreibung mit der Geographie ausgesprochen. Es hieße aber die Bedeutung derselben vollständig verkennen, wollte man in der bequem gewordenen Weise der Schilderung jedes Landes eine hohle Kette der einzelnen Producte aus den drei Naturreichen anhängen. Worauf es ankommt, lehrte schon lange Ritter in seiner Abhandlung: der tellurische Zusammenhang der Natur und Geschichte in den Productionen der drei Naturreiche, oder: Ueber eine geographische Productenkunde (in der Einleit. zur allgem. vergl. Geogr., S. 183). Wer aber über die Auswahl des Stoffes, der über die charakteristischen Erzeugnisse nicht hinausgehen darf, verlegen wäre, dem bietet das Lehrbuch der allgemeinen Geographie von Raumer und Steins Handbuch der Geographie, neu bearbeitet von Wappäus, in seinem allgemeinen Theil hinlänglichen Anhalt.

Einen ungleich größeren Nachdruck als auf die Anordnung der Theile zu einander legen wir auf die Forderung, daß die deutsche Jugend von keinem Lande gründlichere Kunde erhalte als von dem eigenen Vaterlande. Wie viel herrliche Redensarten werden noch von so vielen Schülern gemacht über Themen, als: „Ans Vaterland, ans theure schließ dich an ꝛc."; daß sich doch bei den vielen die Liebe zum Vaterlande auch auf eine geistweckende Kenntnis von demselben gründete! Hierbei können wir nicht umhin ein kräftiges Wort zu wiederholen, das recht eigentlich zur Beherzigung der Geographen als Miterzieher der Jugend zu einer deutschen gesagt ist: „Man dürfte sich nicht scheuen, selbst auf Kosten der anderen Wissenschaften den durch Geschichte und Geographie des Vaterlandes genährten Patriotismus den jugendlichen Seelen einzupflanzen, denn ihnen wird die Zukunft des Vaterlandes anvertraut als ein heiliges Vermächtnis gemeinsamer und wunderbar von Gott gesegneter Thaten ihrer Vorfahren, das sie nicht verachten, vergeuden und gleichgültig eine Beute habgieriger Erbschleicher werden lassen dürfen. Viel lieber weniger durch die Mathematik erzielte Logik auf der Schule, wenn es sonst an Zeit mangeln sollte, auf die Gerechtigkeit und die Langmuth Gottes in unseres Volks Geschichte und seiner Stellung zu dem lauernden Nachbar im Westen hinzuweisen, den Gott zu einer Zuchtruthe für Deutschland gesetzt hat, wie die Kanaaniter für die Kinder Israel, wenn es an Zeit mangeln sollte, die frühere deutsche Grenze mit der jetzigen zu vergleichen und die jungen Gemüther durch das göttliche Strafgericht zu erschüttern, welches zum Warnungszeichen und als Sühne deutscher Schuld den Elsaß in wälsche Hände gegeben hat. Wenn das jugendliche Herz davor verschlossen bleibt, so ist alle Gelehrsamkeit, alle Sprachkenntnis, alles Wissen

von Griechen und Römern nichts werth, alle Reden, welche die Schüler bei Schulfeierlichkeiten über hellenische Vaterlandsliebe halten, hohle, lügenhafte Declamation." (Götze, Progr. v. Magdeburg 1856).

Dasjenige Object, mit dem die Geographie im natürlichsten Zusammenhang steht, ist die Geschichte. Mit dem ersten Schritt auf eines der beiden Gebiete, ist auch schon das andere betreten; wie wollte sich, was in der Wirklichkeit auf der lebensvollsten Wechselwirkung beruht, beim Unterricht trennen lassen. Und doch ist die Aufstellung wissenschaftlicher Normen über die nothwendige Verknüpfung der beiden Objecte erst ein Resultat der modernen Geographie. (Vgl. auch den Art. Geschichte; von andern Voraussetzungen geht der Art. über Concentration Bd. I. S. 859 aus. D. Red.) Zum ersten Mal handelte über dieselbe K. Ritter in seinem im Jahre 1833 gehaltenen Vortrage: Ueber das historische Element in der geographischen Wissenschaft (Einleitung zur allg. vergl. Geogr., S. 152), wo es im Eingang heißt: „Die Wissenschaft der irdischerfüllten Raumverhältnisse kann eben so wenig eines Zeitmaßes oder eines chronologischen Zusammenhanges entbehren, als die Wissenschaft der irdisch erfüllten Zeitverhältnisse eines Schauplatzes, auf dem sie sich entwickeln mußten. Die Historie bedarf eines solchen zu ihrer Entfaltung, sie wird in ihre Gestaltungen überall, sei es ausgesprochen oder nicht, ein geographisches Element aufnehmen müßen, auch in ihre Darstellungen." Wie weit es Ritters Schülern durch wissenschaftliche Leistungen gelang, „die bloß zufällige historische Beimischung von dem historischen, nothwendigen Elemente der geographischen Wissenschaft genau zu unterscheiden," liegt uns hier fern, nicht aber, welchen Boden diese Bestrebungen auf unseren höheren Anstalten gewannen. Nachdem durch den Lectionsplan die Verbundenheit der beiden Unterrichtszweige äußerliche Anerkennung gefunden hatte, kam alles darauf an, durch die Schulpraxis ihre innerliche Beziehung zur Darstellung zu bringen. Ueber die letzten Ziele dieses Zwillingspaares war man längst klar, doch kann man nicht behaupten, daß es bis jetzt gelungen wäre, einen sicheren Wegweiser für dieselben aufzurichten. Campe, der das Verdienst einer unablässigen Bemühung um die praktische Durchführung der Ritter'schen Grundsätze auf unsern Lehranstalten hat, sprach es schon 1853 bei Gelegenheit einer eingehenden Besprechung der gangbarsten geographischen Lehrbücher mit Zuversicht aus (Mützell, Z. f. G. W. S. 253), daß eine Möglichkeit vorhanden sein müße, auch die Geographie und die Geschichte zu einer solchen Einheit zu verbinden, in der das Geographische aufhörte, Geographisches, das Geschichtliche, Geschichtliches zu sein, obwohl für diese neue Lehre noch kein Name existire und noch kein Versuch gemacht sei, eine solche Einheit zu schaffen. „Es ist mir genügend — sagt er — daß diese Möglichkeit zugestanden werde; es käme nur darauf an, daß sich eine geschickte Hand fände, eine solche Lehre von der Erde und dem Menschen, wie ich sie vorläufig nennen will, zu einer wirklichen zu machen." Abgesehen davon, daß von anderer Seite gegen die Combination der Geschichte und Geographie in Rücksicht auf die untern Lehrstufen Bedenken erhoben worden sind (vgl. Th. Waitz, Allg. Pädagogik, S. 244, u. Pädagog. Revue, 1846), so hat gerade Campe über die nachhinkende Praxis oftmals zu klagen Gelegenheit gehabt (Mützell, Z. f. G. W. 1855 S. 587). Seine Vorschläge fand er unbefolgt und die beachtenswerthen Winke und Vorarbeiten, wie sie zu finden sind in Brandes' Geographie von Europa, in dem geographischen Lehrbuche von Meinicke, Rongemonts Geographie des Menschen, in Mendelssohns germanischem Europa und Kutzens deutschem Lande, führten noch zu keinem systematisch gearbeiteten Handbuch. Mag man nun auch von einem solchen alles Heil erwarten, das eine ist dabei Haupterfordernis, daß es auf dem Grunde der Schulpraxis entstanden sei. In dem Mangel an diesen praktischen Erfahrungen sah man aber gerade das Hauptübel und sprach den Wunsch aus, es möchten Berufene aus der Schulstube heraus solche Unterrichtsstunden, die ihnen am meisten gelungen scheinen, in Schulzeitungen wieder vor Augen führen; nur fragen wir, wo kommen diese Berufenen her? Von welchem Dienst wird auch das beste Handbuch sein,

wenn nicht von der Universität her durch pädagogische Seminarien die nöthigen Vorbereitungen für den Schulunterricht gewonnen sind, wenn eine kurz vor dem Staatsexamen in aller Hast gewonnene Aneignung des nothdürftigsten Materials genügt, um darnach Unterricht in einem so wesentlichen Object ertheilen zu können. Die nächste und natürlichste Forderung wird doch wohl die an den Lehrer sein, daß er sich des Lehrstoffes im weitesten Umfang mit aller Sicherheit bemächtigt, davon auch im Staatsexamen, und wir heben es hervor, unter besonderer Berücksichtigung der Schulbedürfnisse, genügend Zeugnis abgelegt habe; denn wie wollte er, mit dem drückenden Gefühl, erst wie seine Schüler lernen zu müßen, des rechten Weges durch die Praxis sich schnell bewußt werden, in richtiger Weise, der geistigen Stufe der Schüler angemessen die Geschichte heranziehen und den Unterricht fruchtbar machen können. Wie viel Werth auch immer auf ein treffliches Handbuch zu legen sein wird, wie wünschenswerth es auch sein muß, daß die Winke erfahrener Schulmänner über Methode des Unterrichts nicht überhört werden, schließlich bleibt doch auch für die Geographie die Forderung Herders bestehen: „Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, er muß sie sich mit Verstande erschaffen haben, sonst frommt er nicht.“ In gleichem Sinne ist es, daß die oben erwähnte preußische „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung“ rc. den Grundsatz aufstellt: „Die Methode des Lehrers ist nicht Gegenstand einer Vorschrift, weil sie am wirksamsten wird als persönliche Eigenschaft, und weil sie, so weit sie durch das Wesen der Sache selbst bedingt ist, dem wissenschaftlichen Fortschritt des Lehrerstandes überlassen werden muß.“ *)

Im Angesicht der Gefahr, bei überreichem Stoff das bestimmte Maß zum Schaden des Ganzen zu überschreiten, erhält diejenige Methode die größte Bedeutung, von der Hegel sagte, daß sie allein den Gedanken zu bändigen, ihn zur Sache zu führen und darin zu erhalten vermöge. Wie der geographische Elementarunterricht gleich darauf ausgehen muß, das Auge an den nächsten Erscheinungen in Haus und Hof, in Wald und Flur, an Hoch und Tief zu üben, von dem Gesehenen auszugehen und als vermittelnder Anschauung sich richtiger Abbildungen zu bedienen, so bleibt auch für alle Stufen des geographischen Unterrichtes die Veranschaulichung das wesentlichste Erfordernis. Wie sehr nun auch heute durch treffliche Karten derselben Genüge geleistet werden kann, so bleibt es doch dringende Pflicht des Lehrers, sich durch geschickte Fra-

*) Gegen die Verbindung der Geschichte und Geographie als allgemeine, auch auf dem Lectionsplan ausgedrückte Regel erheben sich denn doch auch in neuester Zeit beachtenswerthe Stimmen, welche darauf hinweisen, einmal daß, wie auch im Obigen liegt, die Ausführbarkeit im einzelnen noch nirgends einleuchtend dargethan sei, und dann, daß viele Lectionsplane in den oberen Classen (außerhalb Preußen) für die Geographie gar keinen Raum haben. So spricht sich z. B. Lattmann (über die Frage der Concentration, Göttingen 1860), der in seinem Normalunterrichtsplan für das Gymnasium den Classen VI—III für Geschichte und Geographie je 2 Stunden, den Classen II und I für Geschichte je zwei Stunden zuweist, den geographischen Unterricht aber mit in den geschichtlichen verlaufen läßt, bei aller Anerkennung der außerordentlichen Resultate der neueren Geographie nachdrücklich dahin aus, daß die Geographie in ihrer Beziehung zur Geschichte als eine Wissenschaft, die nicht nur eine sehr gereifte Entwicklung des Geistes, sondern auch ein umfangreiches, höchst vielseitiges Wissen voraussetze, überhaupt der Universität vorzubehalten sei; die Schule solle nur vorerst das Material gewähren, nicht aber es schon auch verarbeiten wollen; die beiden Standpuncte, der der Aneignung des Materials auf vorwiegend gedächtnismäßigem und anschaulichem Wege und der eines systematischen, wissenschaftlichen Verständnisses, seien selbst durch einen gewissen Zwischenraum getrennt; durch die Verbindung beider Gegenstände auf dem Lectionsplan werde die Versuchung gegeben, für diesen Unterricht einen Standpunct zu nehmen, welcher der für die Geschichte nothwendigen einfachen Objectivität nachtheilig sei. Auch die von Wiese (Deutsche Briefe S. 98) mit Recht gepriesene Combination der beiden Fächer in den englischen Schulen ist anderer Art, da es sich dort nur um die Geographie handelt, insoweit der Schüler ohne sie von den historischen Begebenheiten keine Anschauung gewinnen könne. Die Frage scheint ihrer praktischen Lösung noch zu warten. Schmid.

gen zu überzeugen, ob der Schüler sein Wissen nur todt dem Lehrbuch entlehnte oder dasselbe an der Karte zur Anschauung erhob. (Vgl. die beiden Artikel: Anschauungsunterricht, S. 174). Dabei wird man sich bald überzeugen, daß es einer steten Wachsamkeit und Angewöhnung bedarf und ein solider Erwerb nur dann gesichert ist, wenn der Schüler, wie es die Instruction für die westfälischen Gymnasien fordert, seine Kenntnisse ausschließlich in der Lehrstunde aus der Karte und aus dem Munde des Lehrers schöpft. In Rücksicht auf die Veranschaulichung hat man es als eine Bereicherung für den Unterricht angesehen, daß die Schul-Geographie des v. Seydlitz in ihren neuesten Bearbeitungen (die achte mit neunzehn in den Text gedruckten Skizzen durch Dr. Schirrmacher, Breslau 1858) eine Anzahl Skizzen gebracht hat, die Anleitung zum Lesenlernen und zum Verständnis der Landkarte geben; denn dem Schüler den vielgestaltigen Stoff anschaulich und lernbar zu machen ist in aller Weise anzustreben. „Eben hierin — sagt Ritter in seinen Bemerkungen über Veranschaulichungsmittel räumlicher Verhältnisse bei geographischen Darstellungen — in der noch nicht gewonnenen Herrschaft der Form über den Stoff sowohl im allgemeinen, wie im besonderen, bis in die untergeordnetsten und kleinsten Verhältnisse hinab, scheint ein Hauptgrund des scholastischen und compendiarisch so unfruchtbaren allerersten Zuschnittes der Geographie als Schulwissenschaft zu liegen." Wenn auch die Besprechung der Landkarten einem besonderen Artikel vorbehalten ist, so darf doch hier die Forderung nicht übergangen werden, daß die Wandkarte wie der Atlas wirklich den Erfordernissen der Schule, und was weiter zu verlangen wäre, der bestimmten Classe entspreche; daß die Wandkarte, auf die allein in den Stunden die Blicke aller sich zu richten haben, keine Namen enthalte, da es sich sonst das Gedächtnis auch bei guter häuslicher Vorarbeit auf der Stelle bequem macht, daß endlich der Handatlas auf allen Blättern übersichtliche, lesbare Kartenbilder enthalte. Möchten doch die Kartographen, wo es sich um die Anfertigung von Schulatlanten handelt, noch mehr als es bisher geschehen, der Worte Alexanders v. Humboldt eingedenk sein: „Nur leer scheinende Karten prägen sich dem Gedächtnis ein. Die vielen geographischen Mittel, Zahlenverhältnisse von Höhen und Temperaturen, geognostische Redensarten, Anhäufung von Populationslisten und anderen statistischen Angaben werden allmählich die Karten in Lesebücher verwandeln und sind mir ein Greuel. Alle Uebersicht verschwindet."

Da nun aber die Karte nur eine vermittelte Anschauung gewährt und durch einfache Beschreibung noch immer keine volle Vorstellung von Fluß und Gebirge gewonnen wird, hat man nach dem Vorgange von Rousseau und Pestalozzi gemeint, den Unterricht in der Geographie mit der Heimatskunde beginnen zu müßen. Es sollte den Knaben nicht gehen, wie dem kleinen Karl in Göthe's Götz, der zwar gelernt hatte, daß Jaxthausen ein Dorf und Schloß an der Jaxt sei, das seit zweihundert Jahren den Herrn von Berlichingen erb- und eigenthümlich gehörte, aber vor lauter Gelehrsamkeit seinen Vater nicht kannte. Ein Muttersöhnchen wird freilich das Aparte lieben, und nur mit Mühe den Weg der Natur einschlagen lernen, ein echter Junge dagegen von selbst so viel Heimatskunde in die Schule mitbringen als ihm zu wünschen ist. Karl v. Raumer hat in trefflicher Weise auf Grund eigener Erfahrungen das Irrige dieser Methode, dieser „peripatetischen Schulstunden" nachgewiesen (Gesch. der Pädagogik III, 128) und Campe daran erinnert, daß die der Phantasie zugeneigte Natur des Knaben sich gegen ein derartiges Verfahren sträube. (S. Mützells Z. f. G. W. 1853, S. 258). Er gedenkt dabei der Klage des Pausanias, daß die Griechen seiner Zeit die Wunderwerke Aegyptens und der Fremde anstaunten und kein Auge hatten für die Wunder des eigenen Landes. In der That, wie das jugendliche Volk der Normannen mit dem Spruch „Einfältig ist der Sohn der Heimat" in die unbekannte Ferne unwiderstehlich gezogen wurde, so sehnt sich auch die deutsche Jugend über ihre Feldmark hinaus nach den Naturherrlichkeiten in der weiten Welt. Die Schule aber bringt ihr Maß, Zahl und Verhältnisse der Dinge. Wohl den Lehrern, die jenen jugendlichen Zug zu cultiviren

verstehen und vor lauter Gelehrsamkeit nicht vergessen haben, wofür sie als Knaben schwärmten. Wenn es also nicht rathsam scheint beim Unterricht von der Heimatskunde in schulgerechter Weise auszugehen, so ist es doch rathsam, derselben zeitweise einige Stunden zu widmen; wird doch überhaupt der Lehrer bei der topischen Geographie nicht ausschließlich beschreiben, sondern so viel wie möglich zur Verdeutlichung auf die Erscheinungen in nächster Umgebung hinzuweisen haben. Wir haben meist damit begonnen, die Schüler eine einfache Skizze von Stadt und Umgebung mit Angabe der Himmelsgegenden an die Tafel zeichnen zu lassen, wobei es sich zeigte, daß der größte Theil sich auf den Ausflügen recht gut umsehen und orientiren gelernt hatte. Zur Berichtigung wurde dann auch wohl ein Stadtplan herangezogen. (Vgl. v. Sybow: Der geographische Unterricht im Kgl. Preuß. Cadetten-Corps S. 8).

Wie von allem Anfang her schon um der Verdeutlichung willen bei dem Fortgang vom Bekannten zum Unbekannten die vergleichende Methode sich dem Lehrer förmlich aufnöthigt, so wird dieselbe, von Stufe zu Stufe fortgeführt, auch diesem Unterrichtsobject erst seine volle Entwickelung verleihen.*) Wie oft hat man für den Menschen das „Vergleiche dich, erkenne wer du bist" wiederholt; von welchen Erfolgen ist die vergleichende Behandlung für andere Disciplinen begleitet gewesen, gleichwohl ist der Werth derselben für die Schulgeographie trotz des Vorganges von Ritter nicht in der Allgemeinheit anerkannt und erprobt worden, als man hätte erwarten sollen. Anstatt in dieser Methode das Band zu erkennen, wodurch die einzelnen Glieder zusammengehalten werden, lagerte das alte geistlose Verfahren seinen Ballast noch lange in schwerfälligen Compendien ab, in denen ohne systematischen Zusammenhang de rebus omnibus et quibusdam aliis abgehandelt wurde. Auf die ganze Flut dieser encyklopädischen Handbücher könnte man das Wort anwenden:

> Wer will was Lebendig's erkennen und beschreiben,
> Sucht erst den Geist herauszutreiben;
> Dann hat er die Theile in seiner Hand.
> Fehlt leider! nur das geistige Band.

Hat nun auch die vergleichende Methode vornehmlich durch die Leistungen von Fr. Otto (Allgemeine Methodik des geographischen Unterrichtes), von Schouw (Proben einer Erdbeschreibung. Mit einer Einleitung über die geographische Methode. Aus dem Dänischen von H. Sebald, 1851), von Pütz (Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung, 1854) und anderer mehr und mehr Eingang gewonnen, so fehlt es auch nicht an solchen Schulgeographien, die als trockne Stoffsammlungen zu genügen glauben. Unter anderen kann sich Volger (Schulgeographie für die mittleren Classen der Gymnasien, für Bürger-, Real- und Töchterschulen, 9te verbesserte Aufl. 1856) nicht von der Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit des neuen Geographenthums überzeugen und will darum dem alten sicheren Grunde treu bleiben, demungeachtet aber die neuern Ansichten benutzen und davon gebrauchen, was jeder Classe von Schülern angemessen sei, wovon in der Ausführung freilich nicht viel zu finden ist. (Vgl. Mützell, Z. f. G. W. Br. XI, S. 317). Wesentlich muß es erscheinen, daß auch von dieser Seite, gleichviel, ob die Praxis noch zurückblieb, doch in der Theorie der vergleichenden Methode Eingang gewährt wird; geschieht das mit dem Zusatz, „soweit es jeder Classe von Schülern angemessen ist," so ist damit im Grunde keine Beschränkung, sondern eine Forderung

*) In diesem Sinne sagt die Instruction für die westfälischen Gymnasien S. 8: „Ferner wird der Lehrer nicht unterlassen, durch das allerdings mit großer Vorsicht anzuwendende Aufsuchen von Aehnlichkeiten dargestellter Länder und dergleichen mit Gegenständen des gewöhnlichen Lebens der Phantasie ein annähernd richtiges Bild einzuprägen, besonders aber auch durch Zurückführung von Größenbestimmungen auf ein bekanntes oder anschaulich zu machendes Maß (z. B. auf die Größe der heimatlichen Provinz, Deutschlands oder eines bekannten Gebirges) der Vorstellung der Schüler zu Hülfe zu kommen suchen.

ausgesprochen, der sich Karl Ritter und andere um die Schulgeographie verdiente Männer, wie Pütz, in keiner Weise zu entziehen gedachten. Und was hatte man denn überhaupt an dieser Methode auszusetzen? Die Schule sollte durch dieselbe nicht viel gewonnen haben. Der Schüler, meinte man, hätte von den verschiedenen Ländern und Völkern der Erde viel weniger erfahren, als durch die einfache ältere Lehrweise. Da wisse er zwar Rechenschaft zu geben von der vertikalen und horizontalen Formation Asiens und Afrika's, wisse von den Randgebirgen des Caplandes, sei aber nicht im Stande die deutschen Bundesstaaten aufzuzählen. Wie mit solchen Ausstellungen die Ritter'sche Methode in ihrer Anwendung auf Schulen getroffen wird, bleibt schwer zu begreifen. Daß die Schulgeographen in einer Zeit, als eine wissenschaftliche Kunde von der physischen Geographie Asiens und Afrika's gewonnen wurde, den Neuerwerb in ausgedehnterer Weise, als es angemessen war, auf die Schule übertrugen, ist eben so erklärlich, wie manche ähnliche Erscheinung auf dem Gebiet der Geschichte. Wurde doch z. B., wie erinnerlich, nach dem Erscheinen von Droysens Geschichte des Hellenismus, hier und dort auf den Anstalten die Geschichte der Diadochen in einer Gründlichkeit und Ausdehnung behandelt, daß viel näher liegende Anforderungen dabei zu kurz kommen mußten. Kann der vergleichenden Methode schuld gegeben werden, was in Folge des Reizes der Neuheit geschah? Die Einsicht in das nothwendig zu Erlernende hat inzwischen diesen und ähnlichen Ausschreitungen ein Ziel gesetzt, auch hinsichtlich der Geographie ist mehr und mehr die Wichtigkeit erkannt, dem Schüler gründliche Kenntnisse über die Culturländer, zumal über Deutschland mit auf den Lebensweg zu geben, während die vergleichende Methode zu immer allgemeinerer Anerkennung durchgedrungen ist. Um so auffälliger mußte das Ankämpfen gegen dieselbe gerade bei Pädagogen erscheinen, da dieselbe dem Gedächtnis der Schüler die besten Dienste zu leisten offenbar geeignet ist. „Ein Misbrauch der Zahl — sagt Ritter — tritt da so leicht ein, wo man auf sie selbst den Werth legt, der nur der relativen Bedeutung des Verhältnisses angehört." Welche Zumuthung für das Gedächtnis, nackte Zahlenreihen aufnehmen zu müßen, die sich trotz aller Mühe nur zu leicht demselben entziehen, da sie eben nichts haben, keine Beziehung, keine Gleichheit, keinen Gegensatz, wodurch sie mit Leichtigkeit wieder anzuknüpfen sind. Ist es bei dieser Unfruchtbarkeit des Verfahrens zu verwundern, daß so mancher Schüler an der Fähigkeit seines Gedächtnisses irre wird, daß man noch so häufige Klagen hört: „Es ist mit ihm nichts anzufangen," „sein Gedächtnis ist ganz unbrauchbar?" Es würde sich sicherlich lebendiger zeigen, wenn man ihm durch die Zurückführung einer oder mehrerer Zahlen auf bekannte Maße, durch Aufweisung ihrer Verhältnisse zu einander aus zusammenhangslosen Theilen ein Ganzes schaffen wollte.

Was frommt aber einmaliges Lehren und Lernen! Newton erklärte, wenn er irgend etwas ersprießliches gefördert habe, so sei das einzig und allein die Frucht des Fleißes und beharrlichen Denkens. Dieselbe sittliche Kraft geduldigen Wiederanschauens und Durchdenkens soll auch den Schüler zu wahrem Wissen führen und es wird das Gedeihen des Unterrichtes durch nichts so sehr bedingt sein als durch unabläßige Uebung und Wiederholung; darum ist dieselbe nicht nur in jeder Stunde bis zur Befestigung des einmal Erfaßten anzustellen, sondern auch in der Weise fortzuführen, daß das Pensum in der nächsten Classe den Hauptabschnitten nach vielleicht in den beiden letzten Stunden jedes Monates wieder durchzunehmen ist, wobei durch Combination und Vergleichung dem Object noch manche neue Seite abzugewinnen sein wird. In diesem Sinne sagt die öfter angezogene Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung: Die Repetitionen dürfen das Pensum des Semesters nicht isoliren, sondern müßen bei geeigneter Veranlassung immer auch auf das früher Durchgenommene zurückgehen und es in seinem Zusammenhange und wichtigsten Beziehungen gegenwärtig zu erhalten suchen. Beim Repetiren überhaupt, besonders aber in den oberen Classen, haben die Schüler den Vortrag des Lehrers nicht lediglich zu copiren, sondern sich bei der Reproduction der Selbständigkeit zu befleißigen. Wenn nun auch von den Schülern der beiden oberen Gym-

nasialclassen zu verlangen ist, daß sie durch Privatstudium das früher Gewonnene zu erhalten suchen, so verbinden wir damit doch auch für die Anstalt die Pflicht, die Erhaltung des mit Mühe erworbenen Gutes zu überwachen und gewiß wird mancher Lehrer in der Instruction für die westfälischen Gymnasien mit Freuden die Bestimmung gelesen haben, daß in den beiden oberen Classen der Gymnasien für die Geographie eine Stunde vierzehntägig festzusetzen sei.

Was ferner das Kartenzeichnen betrifft, so ist nicht in Abrede zu stellen, daß dasselbe ein wesentliches Förderungsmittel für den geographischen Unterricht werden kann. Wie dürften sich wohl die Umrisse und Formen der Länder, die Lage der Orte zu einander, wie das ganze geographische Bild einer Landschaft besser einprägen als dadurch, daß man dasselbe wenn auch nur zuerst in einer einfachen Skizze reproducirte. Hat nun trotz dieses einleuchtenden Vortheils die Erfahrung erwiesen, daß die Leistungen nach dieser Seite auf unseren höheren Anstalten in keinem rechten Verhältnis stehen zu dem dabei von Seiten der Lehrer wie der Schüler aufgewandten Eifer, so wird wohl die Annahme gerechtfertigt sein, daß die gestellten Anforderungen meist zu hoch gespannt waren. So lange man noch ganzen Classen gegenüber auf das Kartenzeichnen an sich großen Werth legt und die formelle Vervollkommnung im Auge hat, wird die Hülfe, die dasselbe der Geographie bringen soll, von ganz untergeordneter Natur sein. Durchschnittlich wird es dem größeren Theil der Schüler an der nöthigen technischen Fertigkeit mangeln, während für die hierin Begabteren die Gefahr nahe liegt, zum Schaden der übrigen Lehrgegenstände einen guten Theil der Arbeitsstunden mit dem zur Liebhaberei gewordenen Kartenzeichnen auszufüllen. Wie selten läuft die ganze Thätigkeit auf mehr als eine rein mechanische Uebung hinaus; wie geben sich doch die meisten der für das Auge gefälligen Karten als gedanken- und einsichtslose Abzeichnungen zu erkennen. Die geographischen Lehrstunden zu Anweisungen für die technische Ausbildung zu verwenden, verbietet schon die dem Object zuerkannte Stundenzahl, wollte man aber zu der Aushülfe greifen, daß der Zeichenlehrer sich dieser Mühe unterziehen sollte, so würde damit der eigentliche Zweck des Zeichenunterrichts beeinträchtigt und die technische Fertigkeit nur zu leicht zur Hauptsache gemacht werden. Mag man immerhin gestatten, daß sich die Schüler von Zeit zu Zeit, am besten in den Ferien darin versuchen und zwar in der Weise, daß den Unbeholfenen die Benutzung von Sydows Netzkarten erlaubt würde, von dem fortgesetzten Kartenzeichnen ist aus mehr als einem Grunde abzumahnen. Sind doch die Schwierigkeiten in dem Maße gewachsen als die Karten der Schulatlanten besonders hinsichtlich der Orographie eine künstlerische Ausbildung gefunden haben, die mit Erfolg nachzuahmen der nur bis Tertia zwingende Zeichenunterricht vergebens anstreben würde. Wohl aber ist es von allen Schülern zu erreichen, daß sie nach vorausgegangener Präparation zu Hause ganze Flußsysteme entwerfen, oder in der Classe von den durchgenommenen Ländern eine wenn auch rohe Skizze auf der Tafel wiedergeben, bei welcher zeichnenden Methode nur zu fordern ist, daß der Lehrer selbst mit Sicherheit die Kreide zu handhaben versteht. Wie fördernd dieses Verfahren ist, wird jeder erkannt haben, der so glücklich war, den Vorträgen K. Ritters beizuwohnen. Die Gefahr, einer gedankenlosen Mechanik zu verfallen, wird nicht zu befürchten sein, da bei der Präparation das Formengedächtnis behufs der Reproduction in steter Thätigkeit erhalten wird und das Lesenlernen der Karte die Hauptaufgabe ist. (Vgl. Th. Waitz, Allg. Pädagogik, S. 437 ff.)

Die reichsten Hülfsmittel für den geographischen Unterricht bietet endlich die Schülerbibliothek. Die Einsicht, daß durch dieselbe bei gründlicher und systematischer Auswahl, rechter Controle und Benutzung die beste Wehr und Waffe gegeben ist gegen das Gift unserer Romanlectüre, hat auch, wie sich aus den Programmen ersehen läßt, zur wünschenswerthen Vermehrung von nützlichen Büchern, geographischen Charakterbildern und Reisebeschreibungen geführt, so daß außer den bekannten Werken von Kohl, L. Roß, Riehl, Wappäus die geographischen Charakterbilder von Grube und Putz, Bögekamps geogra-

phische Charakteristiken, Humboldts Ansichten der Natur, Kutzens deutsches Land, neben welchen Werken Mendelssohns germanisches Europa nicht fehlen dürfte, nothwendige Bestandtheile der Schülerbibliotheken geworden sind. Daß aber die gehofften Vortheile nicht illusorisch werden, wird die Privatlectüre der Ueberwachung und Leitung nothwendig zu unterwerfen sein. Will man bei der Jugend dem Haschen nach nur „interessanten" Büchern, dem nur auf Befriedigung der Phantasie gerichteten eilfertigen Lesen ein kräftiges Gegengewicht geben, so halte man streng auf Rechenschaftsablegung und Reproduction. Zu diesem Zweck wäre es wünschenswerth, daß die wichtigsten der angeführten Bücher in einer den Altersstufen angemessenen Folge mit auf den für jede Classe angeordneten Kanon der Privatlectüre gesetzt würden. So fordern wir beispielsweise, daß Grube's geographische Charakterbilder in den untern und mittleren Classen gelesen, die wichtigsten Abschnitte aus Kutzen und Vögekamp in der Ober-Tertia und Secunda zum Verständnis gebracht werden, vornehmlich im Anschluß an die alte Geschichte in den oberen Classen aus dem letzteren Buch die Darstellungen von Hellas. In den unteren Classen wird sich, nachdem durchschnittlich in einer halben Stunde die aufgegebene Lection abgefragt worden ist, Zeit genug darbieten, die damit in Verbindung stehenden Artikel aus Grube anzureihen, das eben Gelesene an der Wandkarte durchzunehmen und es wiederholen zu lassen, wobei zugleich der Schüler in fruchtbringender Weise lesen lernt. Um weiter zu erfahren, ob die Privatlectüre in dieser Weise behandelt wird, empfiehlt sich nach unserer Erfahrung folgende Anordnung. In der letzten Geographiestunde jedes Monats werden von den Schülern der unteren Classen in einem besonderen Büchelchen Aufzeichnungen und Notizen über das Gelesene vorgelegt, woran sich eine für die Classe förderndе Besprechung knüpfen läßt.

Einer ausführlichen Aufzählung der geographischen Lehrbücher können wir uns hier um so mehr für überhoben halten, als die hervorragendsten Leistungen an den geeigneten Stellen erwähnt wurden, die Menge derselben aber, die schon v. Roon im Jahr 1832 bei Herausgabe seiner Grundzüge eine zahllose nennen mußte, ohne Nutzen für das Ganze einen übermäßigen Raum einnehmen würde. Als empfehlenswerth heben wir schließlich nur heraus: Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie, von E. Kapp, Braunschweig 1852. — Grundzüge der Erdbeschreibung mit besonderer Rücksicht auf Natur- und Völkerleben, ein Leitfaden für den geographischen Unterricht in den mittleren Classen der Bürgerschulen, entworfen von K. Bormann 4. Aufl. Leipzig 1852. — Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Geographie, für Bürger- und Volksschulen. In stufenweiser Erweiterung von H. Rave, Hannover 1852. — Lehrbuch der vergleichenden Erdkunde für Gymnasien und andere höhere Lehranstalten. Von Dommerich, Hanau 1852. — Leitfaden bei dem Unterrichte in der Geographie für Gymnasien von Nieberding, 6. Aufl. — Geographie für die Mittelclassen höherer Lehranstalten von L. Meyer, Celle 1855. — Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten, von Daniel, 9. Aufl., Halle 1858. — Kleine Schulgeographie von Schacht, 8. Aufl. Mainz 1859. — Elementargeographie, oder Leitfaden für den ersten zusammenhängenden Unterricht in der Erdbeschreibung von Reuschle, Stuttgart 1859.*) — Leitfaden für den Unterricht in der Geographie, von Daniel, 10. Aufl. Halle 1859. **Schirrmacher.**

Geographie in der Volksschule, s. Geschichte und Geogr. in der Volksch.

Geometrie, descriptive (darstellende, beschreibende). — Die wesentliche Bedeutung der descriptiven Geometrie liegt darin, daß sie die Mittel gewährt, Aufgaben aus der Geometrie des Raumes auf graphischem Wege

*) Wir fügen hinzu: Beschreibende Geographie, ein Leitfaden der topischen und politischen Geographie von Reuschle, und Die Physik der Erde, ein kurzes Lehrbuch der mathematischen und physikalischen Geographie von demselben, beide zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. **Schmid.**

(durch Zeichnung) zu *lösen*. Während bei einer Aufgabe aus der Geometrie der Ebene die wirkliche, mittels Zirkels und Lineals zu bewerkstelligende Ausführung der durch Verstandesschlüsse gefundenen Lösung sich von selbst ergiebt, hört die Möglichkeit solcher Ausführung schon mit den Elementen der Stereometrie auf; nur in mittelbarer Weise kehrt sie wieder, wenn die räumlichen Gebilde selbst durch hinreichend bestimmende Abbildungen auf einer Ebene vertreten werden und man die im Raum unausführbaren Constructionen durch entsprechende an jenen *Abbildungen* (Projectionen) vorzunehmende Constructionen zu ersetzen weiß, deren Ergebnisse einen Rückschluß auf den Raum gestatten. Hiernach läßt sich (den Begriff der „Projection" als vorausgeschickt angenommen) die descriptive Geometrie definiren als ein Zweig der angewandten Mathematik, welcher die Untersuchung und Verwerthung der zwischen räumlichen Gebilden und ihren Projectionen stattfindenden Beziehungen zum Gegenstand hat. Insofern jene Verwerthung zum Theil in praktischen Constructionen auf dem Papier besteht, hängt die beschreibende Geometrie aufs engste mit dem Zeichnen zusammen; sie ist die wissenschaftliche Grundlage alles construirenden Zeichnens räumlicher Gestalten.

Man pflegt von der allgemeinen descriptiven Geometrie, welche, wie die reine Geometrie, von Betrachtung abstracter Gebilde ausgeht, einzelne Gruppen unter sich verwandter Aufgaben als besondere Anwendungen zu sondern, indem man entweder die allgemeinen Constructionsregeln auf bestimmte Aufgaben des *gewerblichen* Zeichnens und somit auf Körperformen von specieller technischer Bedeutung überträgt (Lehre vom Steinschnitt und den Holzverbindungen; Maschinenzeichnen), oder Aufgaben von allgemeinem Sinne in concreter Einkleidung faßt (Schattenconstructionslehre), oder auch von der gewöhnlichen (orthogonalen) Projection zur *Centralprojection* übergeht (Perspective). Außerdem lassen sich Gnomonik und Kartographie in den Bereich der descriptiven Geometrie ziehen, indem die dort vorkommenden Hauptaufgaben hier auf graphischem Wege erledigt werden können, wie denn überhaupt jede bei rechnender Behandlung auf sphärische Trigonometrie führende Aufgabe eine constructive Lösung in der descriptiven Geometrie (durch Betrachtungen am Dreikant) findet. Endlich hat sich in neuester Zeit als ein eigener Abschnitt der descriptiven Geometrie das „axonometrische Zeichnen" ausgebildet, bei welchem man sich jeden Punct eines Körpers zunächst auf ein rechtwinkeliges Coordinatensystem bezogen und dann die Coordinaten auf die Zeichnungsebene projicirt denkt, deren Lage so gewählt werden kann, daß die Verkürzungen der drei Coordinaten nach vorausbestimmten Verhältnissen (oder auch, wie bei der älteren „isometrischen Projection," in gleichem Betrage) erfolgen. Allen solchen Abzweigungen aber liegt die Lehre von den orthogonalen Projectionen zu Grunde, und diese bildet das eigentliche Feld für jeden gründlichen Unterricht über descriptive Geometrie. Ist das Gebiet der räumlichen Geometrie unter dem Gesichtspunct des orthogonalen Projicirens in reinwissenschaftlicher Betrachtung durchschritten, so wird sich später der Schüler bei den Anwendungen obenerwähnter Art entweder selbständig zurechtfinden oder nur geringer Nachhülfe durch den Lehrer bedürfen.

An Vorkenntnissen verlangt die descriptive Geometrie bloß Bekanntschaft mit der elementaren Geometrie und Stereometrie, daneben aber hinreichende Uebung im constructiven Zeichnen. Der Schüler muß die Gewöhnung an pünctliches Arbeiten mit Zirkel, Lineal und Schiebdreiecken auf dem Reißbret bereits mitbringen, stetige Curven aus einer mäßigen Anzahl von Puncten oder Tangenten richtig zu ziehen verstehen, und sich bei solchen Aufgaben der ebenen Geometrie, für welche er keine elementare Lösung kennt, durch ausreichende Näherungsconstructionen zu helfen wissen. (Für den *Anfang* würde allerdings Uebung in geradlinigen Constructionen ausreichen; das Uebrige müßte aber jedenfalls nachgeholt sein, ehe der Unterricht über descriptive Geometrie bei Betrachtung krummer Linien und krummer Flächen anlangt.)

Die erste Bedingung für einen Erfolg des Unterrichts ist Ausbildung der *innern Anschauung*. Stereometrie wird in den Schulen nicht immer so betrieben, daß sie

diese Anschauung erstarken läßt. Um so unerläßlicher ist es für den Lehrer der descriptiven Geometrie, vom ersten Augenblick an seine Schüler zum „Sehen mit geschlossenen Augen“ anzuhalten. Eine den Anfängern zu empfehlende Uebung liegt darin, daß sie ihre Hefte oder Compendien über Stereometrie wiederholend durchgehen und dabei soviel als möglich von den eingezeichneten Figuren abzusehen versuchen. Die beste Gelegenheit zu entsprechender Uebung gewähren aber dem Lehrer die Elemente der descriptiven Geometrie selbst. Je strenger er darauf hält, daß der Schüler die verschiedenen Stellungen von Linien und Ebenen gegen die Projectionsebenen und unter sich, die Lagen der Projectionen welche gewissen Lagen der im Raume gedachten Linien zukommen &c. ohne äußerliche Versinnlichungsmittel sich zur klaren Einsicht bringe, desto mehr erleichtert er diesem das spätere Fortschreiten. Wer richtig sehen gelernt hat, wird die descriptive Geometrie überhaupt leicht finden; wer dem Vortragenden nicht mit dem geistigen Auge sicher folgen kann, erlernt sie nie. Weil dieses Sehen manchem Anfänger schwer fällt, sucht man häufig durch Modelle zu helfen. Ein Lehrer aber, welcher seinen Unterricht an Modellen beginnt, verzichtet von vornherein auf den rechten Erfolg desselben und auf dessen Ausdehnung über höhere Gebiete der Geometrie. Denn späterhin ist in den meisten Fällen die Veranschaulichung durch Modelle entweder gar nicht mehr möglich, oder die Modelle müssen an Stützen, Trägern, Verbindungsstücken &c. so viel ungehörige Zuthat aufnehmen, daß der Schüler den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sieht; hat er nun zur rechten Zeit — nämlich zu Anfang, wo es sich noch um einfache Combinationen räumlicher Gebilde handelt — nicht gelernt, sich von Modellen unabhängig zu erhalten, wie soll er später bei verwickelten Combinationen zurecht kommen? Allerdings wird ein Lehrer, der den richtigen Weg einschlägt, zu Anfang viel Mühe haben und während der ersten Zeit nur langsam vorwärts gehen können; aber die Mühe lohnt sich in ihren Früchten, und vor dem scheinbaren Zeitverlust darf man sich nicht scheuen, da er in der Folge reichlich eingebracht wird. Die Erfahrung lehrt, daß auch mittelmäßige Köpfe bei der nöthigen Beharrlichkeit zu freiem Gebrauch des innern Auges geführt werden können; im Nothfall bieten die Wände des Lehrzimmers, die Kante oder Fläche des Tisches, ein paar Bleistifte, eine Zeichnungsmappe &c. Hülfsmittel genug, um der noch schwachen Imagination einigen Halt zu geben, ohne es ihr gar zu bequem zu machen. — Mit der Anschauung ist zugleich das Gedächtnis des Schülers in Anspruch zu nehmen; er muß sich gewöhnen, die als Namen genannten Buchstaben, durch welche mehrere gleichzeitig vor das innere Auge geführte Linien und Flächen unterschieden werden, genau und ohne Verwechslung zu behalten, sich eine durch den Finger des Lehrers in die Luft gezeichnete Gestalt einzuprägen &c. — Anders als die den Schülern fertig vor Augen gestellten und als wesentliches Lehrmittel verwendeten Modelle sind solche zu beurtheilen, welche ein Schüler sich selbst herstellt; ihre Anfertigung ist nicht bloß zu gestatten, sondern zu empfehlen. Der Schüler wird mit dem Modell nur dann zustande kommen, wenn er das, was an demselben gezeigt werden soll, zuvor schon richtig erkannt hat, und insofern findet er in dem gelungenen Versuch zu äußerer Darstellung eine Art Probe für seine Anschauung, vielleicht auch eine Vervollständigung derselben, jedenfalls eine anregende Befriedigung. Es ist deshalb ganz passend, beim Unterricht gelegentlich Anleitung zu nachträglicher Fertigung von Modellen zu geben. Für viele der Aufgaben über gerade Linien und Ebenen lassen sich Modelle von Kartenpapier in solcher Art herstellen, daß sie aus den auf der Zeichnungsebene ausgeführten Constructionen durch Aufbiegen umgeklappter Theile sich bilden, ohne dieses Aufbiegen aber als ebene Blätter in einem Mäppchen beisammen aufbewahrt werden können. (Hat man z. B. aus den gegebenen Projectionen einer Strecke die Länge der Strecke selbst durch Umklappen einer projicirenden Ebene suchen lassen, so kann man die Umklappung der zweiten projicirenden Ebene hinzufügen, die in den beiden projicirenden Ebenen vorhandenen Trapeze nach den nöthigen Einschnitten auf-

biegen und zugleich die Verticalebene um den Grundschnitt biegen; dadurch verwandelt sich das Zeichnungsblatt sofort in ein Modell.) Wenn man (wie es immer geschehen sollte) den Aufgaben, welche sich auf den Schnitt eines Polyeders durch eine Ebene oder auf das gegenseitige Schneiden zweier Polyeder beziehen, die Zeichnung der Körpernetze unter Eintrag der Schnittfiguren anreiht, liegt es nahe, aus diesen Netzen Modelle gestalten zu lassen. Modelle von Regelflächen können sich die Schüler mit Hülfe gespannter Fäden oder, wenn die Fläche entwickelbar ist, auch aus Papier anfertigen. Bei manchen krummen Flächen oder ihren Schnitten &c. kann übrigens ein Lehrer, welcher sich grundsätzlich des Unterrichtens an Modellen enthält, selbst in den Fall kommen, ein nicht vom Schüler ausführbares Modell vorzulegen; wenn dies vor hinreichend geübten Schülern und nach Anfertigung der betreffenden Zeichnungen geschieht, lediglich zu möglichster Verdeutlichung einer der Auffassung besondere Schwierigkeiten bietenden Gestaltung, so wird darin niemand eine Inconsequenz finden. Es läßt sich sogar gegen Anlegung einer förmlichen Modellsammlung für geeignete Fälle nichts einwenden, solange die Sammlung nur nebenher zur Controle oder Sicherung der innern Anschauung, nicht als Mittel zu ihrer ersten Weckung, benützt wird. Statt bei einer solchen Sammlung etwa nach einer gewissen Vollzähligkeit zu streben, hat man vielmehr auf zweckmäßige Auswahl zu sehen, namentlich solche Modelle streng auszuschließen, welche zu ihrem Aufbau viel fremdartiges Beiwerk nöthig machen und, wie schon erwähnt, den Beschauer mehr verwirren als belehren.

Da den Vorträgen immer graphische Ausführungen durch die Schüler folgen müßen, soll der Lehrer selbst ein Zeichner sein. Dies ist noch nicht überall der Fall. Ein des Zeichnens kundiger Assistent genügt nicht völlig, noch weniger die hie und da vorkommende Theilung der Arbeit unter zwei Lehrer, von denen der eine den theoretischen Unterricht, der andere (vielleicht ein weniger gewandter Mathematiker) die Leitung der graphischen Uebungen übernimmt. Wo der Lehrer nicht genug Fertigkeit im Zeichnen hat, findet man zuweilen Wandblätter eingeführt, welche in großen Dimensionen die vollständigen constructiven Lösungen der verschiedenen Aufgaben enthalten und der theoretischen Erläuterung zur Grundlage dienen. Solche Blätter sind dem Verständnis nicht förderlich. Selbst bei einfachen Aufgaben findet sich der Schüler oft schwer in die ihm fertig vor Augen gebrachte graphische Lösung, während er mit Leichtigkeit folgt, wenn er die Construction Schritt vor Schritt entstehen sieht. Das Richtige ist das mit dem Vortrag Hand in Hand gehende Vorzeichnen an der Tafel, wobei jedoch nur Entwürfe aus freier Hand gegeben werden können; ein wirkliches Construiren auf der Schultafel während der Lection würde Zeit rauben und die Geduld der Schüler ermüden. Was gegen die Wandblätter bemerkt wurde, läßt sich zum Theil auch auf die den Lehrbüchern beigegebenen Figuren beziehen. Es giebt (nicht bloß in den Anfängen, sondern fast mehr noch in den späteren Theilen des Lehrgegenstands) gar viele Constructionen, deren selbständige Ausführung nach theoretischer Anweisung dem Schüler weniger Mühe macht als ihr Verständnis aus den ihm fertig entgegentretenden Figuren. Deshalb dürften (aus wichtigeren als bloß ökonomischen Gründen) in den Compendien alle diejenigen Figuren wegbleiben, welche sich durch eine hinreichend bestimmte Fassung des Textes ersetzen lassen.

Aus der oben gestellten Forderung, daß der Lehrer selbst ein Zeichner sei oder mindestens einen des Zeichnens mächtigen Mitarbeiter habe, geht schon hervor, daß die graphischen Ausarbeitungen der Schüler in die ordentlichen Unterrichtsstunden gezogen werden sollen. Wo dies nicht geschieht, vielmehr der Unterricht auf den Vortrag beschränkt und das Zeichnen dem Privatfleiß der Schüler überlassen bleibt, wird der Zweck des Unterrichts nur unvollständig sich erreichen lassen, selbst wenn die Privatthätigkeit der Schüler einer Controle unterworfen ist. Hat zu einer solchen Einrichtung die Scheu vor zu großer Zahl der Lehrstunden mit beigetragen, so dürfte zu erwägen sein, daß den Schülern daraus keine Erleichterung, sondern eine sehr

wesentliche Erschwerung ihrer Aufgabe erwächst. Der Schritt vom Verständnis der Theorie zu ihrer praktischen Anwendung vollzieht sich nicht so ohne weiteres; „die Schwierigkeiten liegen dort, wo man sie nicht vermuthet;" auch der Geübtere verwickelt sich öfters bei einer Construction, zu welcher die theoretische Anleitung einfach und kurz lautet (wie z. B. bei Aufgaben über den Schnitt zweier krummen Flächen, wo die Lösung meist nur in der wiederholten Befolgung einer leicht verständlichen Regel besteht, während eben diese Wiederholung zu einer Häufung der Constructionslinien führt und gespannte Achtsamkeit fordert). Ist eine solche Verwickelung — vielleicht in Folge einer ungünstigen Annahme des Gegebenen — eingetreten, so muß das Hindurcharbeiten durch die vorliegende Schwierigkeit weit bildender wirken als ein Abstehen und das Wiederaufnehmen der Arbeit unter bequemeren Voraussetzungen; ohne die Beihülfe eines die Schwierigkeiten völlig beherrschenden Lehrers aber wird der Schüler gar manchmal erlahmen oder den allzugroßen Zeitverlust nicht im Verhältnis mit dem Gewinn finden, den die Besiegung der Hindernisse hoffen läßt. Will man bei der hier empfohlenen Behandlung des Lehrgegenstands in einem Jahre mit dem reinen Theil der descriptiven Geometrie (d. h. noch unter Ausschluß der früher erwähnten besondern Anwendungen) zu Ende kommen, so sollten nicht unter acht Stunden wöchentlich (am besten vier zweistündige Lectionen) dafür angesetzt werden. Nur bei solcher Ausdehnung der Unterrichtszeit läßt sich der Forderung genügen, daß viel gezeichnet werde. Die Schüler brauchen nicht alles förmlich ins reine zu arbeiten (mit Tusch auszuziehen ꝛc.); für viele Uebungen genügen Bleistift-Entwürfe; was aber zur völligen Ausführung auf dem Reißbret ausgewählt wird, muß pünctlich und sauber schon deswegen geliefert werden, weil bei Constructionen solcher Art Sauberkeit zugleich eine Bedingung der Genauigkeit ist. Da die graphischen Resultate der descriptiven Geometrie sich den Rechnungsergebnissen der analytischen Geometrie nur dann gegenüberstellen dürfen, wenn jene Resultate so genau als möglich controlirt sind, absolute Genauigkeit aber selbst bei sorgfältigster Arbeit nicht immer von vornherein garantirt werden kann, müßen die Schüler stets und überall angehalten werden, sich nach Proben für die Genauigkeit umzusehen, solche Proben immer anzustellen und erst nach genügendem Zutreffen derselben die Arbeit als abgeschlossen gelten zu lassen. (Zuweilen sind die untergelaufenen Ungenauigkeiten an sich so unbedeutend, daß sie unmittelbar gar nicht erkannt werden können, sondern erst in ihren entfernteren Folgen sich verrathen und aus diesen rückwärts erschlossen werden müßen. Dahin gehören Fälle, wo man — wie etwa bei Aufsuchung der Spur einer Cylinder- oder Kegelfläche — eine Anzahl Puncte für die Peripherie einer Curve durch Construction zu bestimmen hatte und schließlich findet, daß einige der erhaltenen Puncte nicht ganz in den stetigen Zug der Curve passen. Deshalb hilft ein für gesetzmäßige Stetigkeit und jeden Verstoß gegen sie empfindliches Auge wesentlich zur Controle auch geradliniger Constructionen.) Im Interesse der Genauigkeit und zugleich der Deutlichkeit liegt es, die Zeichnungen in hinreichend großem Maßstab ausführen zu lassen. Die Uebersichtlichkeit, die schnelle Verständlichkeit der fertigen Zeichnungen gewinnt beträchtlich, wenn nicht bloß durch verschiedene Behandlung der Linien beim Ausziehen mit Tusch (ununterbrochenes Ziehen, Stricheln, Combination aus Puncten und kurzen Strichen, Wechsel in der Stärke ꝛc.) das Wesentliche vom Nebensächlichen unterschieden wird, sondern für untergeordnete Hülfslinien oder für Constructionstheile von bestimmter Bedeutung andere Farben in Anwendung kommen.

Die praktische Ausführung einer Construction auf dem Reißbret stößt zuweilen auf Hindernisse, von denen die reine Geometrie bei Lösung ihrer Aufgaben nichts weiß oder über welche sie von ihrem theoretischen Standpunct aus hinwegsehen darf. Während nämlich die reine Geometrie, wenn sie in der Ebene eine Aufgabe zu lösen sucht, eine ideale Ebene voraussetzt, hat man in der descriptiven Geometrie auf einem Papierbogen zu arbeiten, dessen Flächenraum nicht immer zur vollständigen Aufnahme der

von der Theorie vorgeschriebenen Constructionslinien ausreicht. Damit der Schüler den aus der Beschränktheit des Raums entspringenden Verlegenheiten sich entziehen lerne, sollte er schon bei den ersten und einfachsten Aufgaben angewiesen werden, wie er sich zu helfen habe, wenn Theile der Construction über die Grenzen des Blattes hinausfallen würden. Ferner müßen die Schüler möglichst früh den Unterschied erkennen, welcher hinsichtlich der Bestimmung eines Puncts als Schnitt zweier Linien oder der Bestimmung einer Richtung durch zwei Puncte zwischen Theorie und Praxis stattfindet; sie dürfen es mit der Verläßigkeit solcher Bestimmungen nicht leicht nehmen, sondern müßen gewöhnt werden, in Fällen, wo die Linien unter kleinem Winkel sich schneiden oder die auf die Richtung führenden Puncte nahe beisammen liegen, noch anderweitige Hülfsmittel zu gesicherter Bestimmung aufzusuchen.

Der Gang des Unterrichts zeichnet sich in den Hauptzügen von selbst vor, läßt aber in der Anordnung der einzelnen Abschnitte, in der mehr oder weniger ausgedehnten Behandlung derselben, selbst in ihrer Aufeinanderfolge noch mancherlei Abweichungen zu. Besondere Sorgfalt sollte auf die Aufgaben über gerade Linien und Ebenen verwendet werden. Nur während dieses ersten Abschnittes findet der Lehrer ausgiebige Gelegenheit, den Schüler von den Besonderheiten in den Lagen der gegebenen Stücke unabhängig zu machen, ihn zu selbständiger Anwendung der für eine Auflösung mitgetheilten Theorie auf verschiedenartige Fälle zu führen. Später, bei den krummen Flächen, verbietet oder erschwert sich durch mancherlei Rücksichten die Verfolgung einer Lösung an abgeänderten Beispielen; diese Verfolgung kann dann nicht mehr Sache des Unterrichts sein, sondern muß dem eigenen Streben des Schülers überlassen bleiben; einiger Ersatz dafür in den Lehrstunden ergiebt sich, wenn man eine und dieselbe Aufgabe durch die einzelnen Schüler an verschiedenen Beispielen lösen und zuletzt die Zeichnungen gegenseitig vergleichen läßt. Der von Ebenen und Geraden handelnde Abschnitt ist auch der geeignetste, dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, daß die rein abstracten Lösungen, wie sie in der Stereometrie gegeben werden, sich nicht immer sofort in eine zweckmäßige Lösung im Sinne der descriptiven Geometrie umsetzen lassen, daß aber häufig eine unbedeutend scheinende Aenderung in der Fassung eine sehr wesentliche Vereinfachung der graphischen Arbeit herbeiführen kann. (So ist z. B. bei rein geometrischer Betrachtung wohl der eleganteste Weg zur Auffindung der kürzesten Linie zwischen zwei Geraden der, daß man sich eine Ebene parallel zu beiden Geraden denkt und durch jede der Geraden eine Ebene senkrecht zu jener ersten Ebene legt; für die descriptive Geometrie wäre dieser Weg ein ungeschickter, während hier der bekannte andere, scheinbar nicht so natürliche, aber dem vorigen im Grunde sehr nahe verwandte Weg ziemlich leicht zum Ziele führt.) Wenn aber einerseits zu zeigen ist, wie folgenreich sich auf dem Zeichnungsblatte eine geringe Modification der allgemeinen, abstract genommenen Lösung erweisen kann, soll doch der Schüler andererseits das allgemeine Princip einer Auflösung auch da kennen lernen, wo dasselbe nur in besonderer Anwendung benützt zu werden pflegt. (Obwohl z. B. zur Bestimmung des Schnittpuncts einer Geraden und einer Ebene in der Regel eine projicirende Ebene der Geraden verwendet wird, soll der Schüler wissen, daß die Lösung überhaupt auf der Beihülfe einer irgendwie durch die Gerade gelegten Ebene beruht, und er muß, wenn ausnahmsweise jene bequemste Lage der Hülfsebene nicht gewählt werden kann, mit einer andern Lage zurechtzukommen wissen). Wie man sich vor einem zu raschen Abfertigen des ersten Abschnitts zu hüten hat, so sollte auch zu Anfang jede Einschachtelung mehrerer Aufgaben in eine einzige vermieden werden. Keine der Elementaraufgaben ist so unwichtig, daß sie nur nebenbei zu berühren und nicht einer gesonderten Betrachtung werth wäre; gerade die allereinfachsten Aufgaben kommen später am öftesten und unter den verschiedensten Umständen wieder vor, und gerade deswegen müßen sie dem Anfänger unbedingt geläufig sein. Bei genauer Ausscheidung der eigentlichen Fundamentalaufgaben und bei sorgfältiger Wahl in der Aufeinanderfolge der andern sieht der Schüler bald ein, daß er

im Grunde nur wenig Material sich neu anzueignen hat, daß er, wenn er in den Fundamentalaufgaben ganz zu Hause ist, auch zugleich über die Lösung der späteren Aufgaben gebietet, sofern dieselben großentheils auf Combinationen aus den früheren zurückkommen. — Bei einem Anfangsunterricht ist es am passendsten, zur Bestimmung einer Ebene stets ihre Spuren zu nehmen. Nachdem aber die Fundamentalaufgaben sämmtlich abgehandelt sind, sollte man auf eine Reihe derselben noch einmal zurückgehen, um zu zeigen, wie sie (nach Bardins Vorgang) angegriffen werden, wenn die Ebene nicht durch Spuren, sondern etwa durch die Projectionen dreier Puncte gegeben ist und die Aufsuchung der Spuren unterlassen werden soll. — Nach Auflösung einer Aufgabe kann nicht selten eine genauere Beachtung der zwischen den erhaltenen Projectionen, Spuren, Umklappungen &c. stattfindenden Beziehungen (wie sie zum Theil schon zu Genauigkeitsproben dienen) zu Lehrsätzen der ebenen, zuweilen auch der räumlichen Geometrie führen. Auf solche Lehrsätze sollten die Schüler immer aufmerksam gemacht werden. — An die Aufgaben über Gerade und Ebenen reihen sich am besten die über das Dreikant, (welche man etwas ausführlicher behandeln sollte als es gewöhnlich in den Lehrbüchern geschieht); dann kann man das Nöthige über Veränderung des Grundsystems (entsprechend den Coordinatentransformationen der analytischen Geometrie) einschalten und hierauf zu Polygonen und zu Polyedern übergehen, mit denen der eine Haupttheil des Lehrpensums, welcher dem Schüler nur geradlinige (und Kreis-) Constructionen auferlegt, abschließt. Der Stoff des zweiten Haupttheils (Curven und krumme Flächen) ist in den Lehrbüchern auf verschiedene, nicht überall systematische Weise gruppirt; die anscheinenden Schwierigkeiten, welche einer naturgemäßen und logischen Gliederung des Stoffs (krumme Linien, Darstellung krummer Flächen, Berührungsebenen, ebene Schnitte, gegenseitige Schnitte krummer Flächen) entgegentreten können, lassen sich ohne Benachtheiligung der Deutlichkeit oder relativen Vollständigkeit einzelner Abschnitte umgehen.

Mit dem Fortschreiten zu den krummlinigen und krummflächigen Gebilden verläßt man den Boden der elementaren Geometrie. Hier entsteht die Frage, ob die descriptive Geometrie von jetzt nicht auf Vorkenntnisse aus der höheren Mathematik, namentlich der analytischen Geometrie sich zu berufen habe. Diese Frage, welche zu verschiedenen Zeiten verschiedene Beantwortungen gefunden hat, ist in vorliegendem Artikel bereits verneint, indem weiter oben bloß die Elemente der Geometrie und Stereometrie als Voraussetzungen genannt worden sind. Daß in der descriptiven Geometrie von vorhandener Kenntnis der analytischen Geometrie oder vielmehr der durch sie gewonnenen Resultate Gebrauch gemacht werden kann, versteht sich von selbst; nothwendig aber erscheint diese Kenntnis nicht, so lange man den Begriff der descriptiven Geometrie im eigentlichen und engsten Sinne faßt, also die construirende Lösung von Aufgaben als Hauptzweck festhält. Die descriptive Geometrie bestimmt auf ihre, von der Methode der analytischen Geometrie gänzlich abweichende Weise die krummen Flächen nach rein geometrischen Erzeugungsgesetzen und ist auf Grund ihrer Bestimmungsmittel auch im Stande, die auf solche Flächen bezüglichen Aufgaben selbständig zu lösen. Allerdings aber entgeht ihr, so lange sie einzig auf sich selbst gestellt bleibt, der tiefere Einblick in die Natur der Flächen, an denen sie arbeitet; sie kann gelegentlich, gleichsam durch einen glücklichen Wurf, eine nicht schon in der Definition der Fläche liegende Eigenschaft derselben entdecken, vermag sich aber nicht zu einer systematischen Eruirung der Haupteigenschaften zu erheben. Da die Operationen der descriptiven Geometrie immer durch die vorausgegangene Definition der Fläche bedingt sind, kann es vorkommen, daß der Zeichner es mit zwei ganz verschiedenen Flächen zu thun zu haben glaubt, wenn ihm zwei verschiedene charakteristische Eigenschaften oder Entstehungsgesetze einer und derselben Fläche als Definitionen ohne Andeutung eines Zusammenhangs gegeben sind; er ahnt vielleicht die Identität, vermuthet sie aus den Ergebnissen seiner Zeichnungen mit Wahr-

scheinlichkeit, kann sie aber ohne Beiziehung anderweitiger Hülfsmittel nicht beweisen. Das Verlangen nach einem solchen Beweise oder nach näherer Untersuchung einer Fläche, deren bloße Darstellung aufgegeben war, überschreitet in den meisten Fällen den Bereich der descriptiven Geometrie, ist aber an sich berechtigt und wird, wo es sich bei Schülern zeigt, namentlich dem Lehrer willkommen sein. Genießen die Schüler gleichzeitig Unterricht in der analytischen Geometrie des Raums, so wird sich ein solches Verlangen zwar befriedigen lassen, doch nicht auf die rechte Weise; eine reingeometrische Betrachtung und Erläuterung würde sich den gewohnten Anschauungen der descriptiven Geometrie weit besser anschließen. Erwägungen solcher Art haben darauf geführt, in den Unterricht von vornherein mehr Reingeometrisches einfließen zu lassen als streng genommen zur descriptiven Geometrie gehört. Sollte es in Zukunft dahin kommen, daß sich aus der „neuern Geometrie" ein Lehrgegenstand für Schulen entwickelt, so würde mit diesem die descriptive Geometrie in unmittelbare Beziehung treten und unter Berufung auf ihn sich wieder in ihre engste Umgrenzung zurückziehen können. Bis dahin wird man es billigen dürfen, wenn Entwicklungen aus der höheren Geometrie, aber auf elementaren Grundlagen, an die descriptive Geometrie sich anlehnen; nur sollen solche Entwicklungen weder in abschreckende Breite noch in jene bequeme Nachlässigkeit verfallen, welche durch eine unklare Auffassung und Verwendung des „Unendlichkleinen" schon manchen Schaden bei der Jugend gestiftet hat.*)

Die Lehranstalten, an denen die descriptive Geometrie wissenschaftlich und in vollem Umfange gelehrt wird, sind bis jetzt vorzugsweise die polytechnischen Schulen. Vorträge darüber, doch ohne Zeichnungsübungen, finden an einigen Universitäten statt. In Verbindung mit dem Zeichnen, aber meist unter Beschränkung auf die Elemente, kommt descriptive Geometrie an manchen Realschulen (Oberrealschulen) vor, häufiger an gewerblichen Fortbildungsschulen, wo sie — jedoch in sehr reducirter und populärer Gestalt — das technische Zeichnen zu unterstützen hat. Daß die früheren Erörterungen nur auf den wissenschaftlichen Unterricht an einer höhern Lehranstalt Bezug haben, versteht sich von selbst. Wieviel davon für den Unterricht an einer Realanstalt in Geltung bleiben kann, hängt von der ihm dort eingeräumten Ausdehnung ab. An Fortbildungsschulen wird der Unterricht in wesentlich anderer Art zu behandeln sein, von concreten Fällen (Darstellung eines Körpers in Grund- und Aufriß ꝛc.) ausgehen können, Modelle vielfach und gleich anfangs benützen müßen ꝛc.; leichtverständliche Werkzeichnungen, Risse von Gebäuden ꝛc. werden hier für den Anfang gute Dienste thun und Anknüpfung an einzelne besondere Aufgaben von allgemeinerer Bedeutung erlauben. — An den Kunstschulen wird überall Perspective gelehrt, doch selten als Anwendung der descriptiven Geometrie, zuweilen sogar ohne Voraussetzung reingeometrischer Kenntnisse. Eine bloß dem Gedächtnis einzuprägende Mittheilung von Constructionsregeln kann aber weder anziehend noch fruchtbar erscheinen; es ist begreiflich, wenn unter solchen Umständen die Perspective als Unterrichtsgegenstand von Kunstschülern für schwierig und trocken erklärt wird. Die wenigen Vorbegriffe und Anschauungen aus der elementaren und descriptiven Geometrie, mit denen man zur Begründung der Perspective nöthigenfalls ausreichen kann, sollten dem Schüler nicht erlassen werden; ein mathematisch gebildeter Lehrer könnte sie zu Anfang seines Unterrichts in kurzer Zeit zum Verständnis bringen und sich dadurch einen ausgiebigeren Erfolg der späteren Lehren sichern. Glaubt man jedoch den angehenden Künstler durchaus mit Geometrie verschonen zu müßen, so wird dem rein mechanischen Regelwesen immer noch eine populäre Erläuterung der Gesetze,

*) Der Begriff des Unendlichkleinen ist nirgends zu entbehren, weil er mit dem Begriff der Stetigkeit aufs engste zusammenhängt. Aber man muß dem Schüler bestimmt sagen, wie er die Ausdrücke „unendlichklein," „Element," „unendlich ferner Punct" ꝛc. zu verstehen habe. Erklärt ein Lehrer z. B. geradezu die Tangente als Verlängerung eines Curvenelements (wie es oft geschieht), so ist er sich schwerlich bewußt, daß die strenge Consequenz seiner Erklärung zu dem Beweise führt, jede Curve sei gerade.

auf denen das perspectivische Sehen und die Herstellung eines perspectivischen Bildes beruht, vorzuziehen sein.

Das Alter, in welchem ein Schüler an die descriptive Geometrie geführt werden kann, ergiebt sich, nachdem die erforderlichen Vorkenntnisse genannt sind, aus dem Studienplan derjenigen Anstalt, in welcher er diese Vorkenntnisse zu erwerben hatte. In eine polytechnische Schule treten die Schüler aus guten Realanstalten gewöhnlich mit 15 oder 16 Jahren, aus Gymnasien in etwas höherem Alter. Setzt nun die polytechnische Schule überhaupt nur die Elementarmathematik voraus, wie es in der Regel der Fall ist, so kann sie unbedenklich sogleich in ihrer ersten Classe mit der descriptiven Geometrie beginnen. (Die bayerischen „Kreis-Gewerbschulen," aus denen die Schüler in polytechnische Schulen aufsteigen können, betreiben in ihrer obersten, von 14—15jährigen Knaben besuchten Klasse bereits die Elemente der descriptiven Geometrie, und zwar neben der Stereometrie; unter solchen Umständen ist die Arbeit für Lehrer und Schüler eine erschwerte, doch, wie die Erfahrung gezeigt hat, keine unfruchtbare.) Es ist zweckmäßig, descriptive Geometrie früher anzufangen, als analytische Geometrie, weil letztere, sobald sie sich zu drei Dimensionen wendet, aus den durch die erstere beschafften Anschauungen und Vorstellungen erheblichen Vortheil zieht.

Die descriptive Geometrie als systematisch durchgebildete Wissenschaft ist bekanntlich erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts durch Monge geschaffen worden. Das erste gedruckte Werk darüber (Géométrie descriptive. Leçons données aux écoles normales, l'an 3 de la république, par G. Monge. Paris, an VII) ist kein umfassendes Lehrbuch im gewöhnlichen Sinne, vereinigt aber nicht nur alle Grundlagen der neuen Wissenschaft, sondern berührt zugleich schon die schwierigsten Probleme derselben in einer Weise, welche einen begabten Leser zu selbständiger Vertiefung in den Gegenstand ermuthigt und befähigt. Als ein Muster, wie bei weiser Beschränkung und Auswahl des Stoffs durch klare Behandlung des Ausgewählten der Studirende für die Wissenschaft gewonnen und im Theil ihm das Ganze gereicht werden könne, steht jenes Werk noch heute unübertroffen da. Hachette (ursprünglich Professeur-adjoint neben Monge, später, nachdem aus der Normalschule die école polytechnique entstanden war, selbständiger Lehrer der descriptiven Geometrie) veröffentlichte Supplemente zu Monge's Arbeit (Premier supplément à la Géométrie descr. de Monge, 1812. Second supplement etc. 1818), nachher (1822) ein förmliches Lehrbuch (Traité de Géom. descr., in 2. Aufl. 1828). Eine deutsche Bearbeitung der Schriften von Monge und Hachette in Verbindung gab G. Schreiber (Lehrbuch der darstellenden Geometrie. Karlsruhe 1828). Die größeren französischen Lehrbücher von Potier (Traité de Géom. descr. 1817), Vallée (Traité de Géom. descr. 1819; Traité de la science du dessin, 1821), Leroy (Traité de Géom. descr. 1834; Traité de Stéréotomie, 1844; beide verdeutscht durch Kauffmann), Lefebure de Fourcy (Traité de Géom. descr. 1837) haben manches Eigenthümliche in Einzelheiten, gehen aber im wesentlichen nicht über Monge-Hachette hinaus. Mehr wirklich Neues findet sich bei Bardin (Notes et croquis de Géométrie descr. 1837). Ein bedeutsamer Schritt zur Umgestaltung des Systems geschah durch Th. Olivier (Cours de Géom. descr. 1842. — Développements de Géom. descr. 1843. — Compléments de Géom. descr. 1845. — Applications de la Géom. descr. 1847. — Additions au cours de Géom. descr. 1847). Olivier geht von der Lagenveränderung der Projectionsebenen aus, indem er durch solche Aenderungen die Aufgaben über Gerade und Ebenen je auf ihren einfachsten Fall zurückführt und die zunächst erlangten Resultate wieder auf die ursprünglichen Projectionsebenen überträgt, ein Verfahren, welches in vielen Fällen die Theorie der Lösungen vereinfacht und eine gewisse Gleichförmigkeit in die Behandlung der verschiedenen Aufgaben bringt, dem praktischen Zeichner aber nicht immer eine Erleichterung gewährt, den Anfänger durch den wiederholten Wechsel der Grundebenen beunruhigt und die bequeme Verständlichkeit des schließlichen Resultats öfters beeinträchtigt. Bei der Behandlung der krummen

Flächen hat Olivier mit Glück und Scharfsinn neue Wege eingeschlagen. Weniger glücklich ist seine Auffassung des „Unendlichkleinen in der Geometrie." Unter den kleineren französischen Schriften empfehlen sich Traité élémentaire de Géom. descr. par Lafrémoire et Catalan (2. Aufl. 1852) und Eléments de Géom. descr. par Babinet (1850). — Das erste deutsche Buch über descriptive Geometrie gab Creizenach heraus (Anfangsgründe der darstellenden Geometrie. Mainz 1821); dann folgte „Constructionslehre mit ihren Anwendungen &c." von Arbessere (Wien, 1824). Gleichzeitig mit Schreibers schon erwähnter Bearbeitung erschien „Geometrische Constructionslehre oder darstellende Geometrie" von Schaffnit (Darmstadt, 1828). Wolff (die beschreibende Geometrie und ihre Anwendungen; Berlin 1835 und 1840) will die zur Unterscheidung unsichtbarer Theile einer Zeichnung eingeführte Punctation im Interesse einer rein abstracten Auffassung beseitigt haben, ist jedoch mit dieser Ansicht allein geblieben. Mit der weiteren Verbreitung der descriptiven Geometrie in Deutschland haben sich auch die von Lehrern derselben verfaßten Unterrichtsbücher vermehrt. Unter diesen haben die beiden Compendien von Klingenfeld (Lehrbuch der darstellenden Geometrie für Gewerbschulen 1851, und für polytechnische Schulen 1854; Nürnberg) das Besondere, daß dem Schüler gezeigt wird, wie er sich von einer bestimmten Lage des Grundschnitts (der Projectionsaxe) unabhängig halten kann. — Eine reichhaltige Aufgabensammlung haben Kauffmann und Schwenk gegeben (Aufgaben aus der darstellenden Geometrie. Stuttgart, 1844); es sind dort neben den gewöhnlich auch in den Lehrbüchern vorkommenden Fundamentalaufgaben noch anderweitige Uebungsaufgaben oder Modificationen der erstgenannten zusammengestellt und zum Theil auf mehrfache Weise gelöst. — Ueber die Anwendungen der descriptiven Geometrie haben Selbständiges geschrieben Cousinery (Perspective), Adhémar (Schattenlehre, Perspective, Steinschnitt), Farish (isometrische Projection), Weisbach (axonometrisches Zeichnen), Skuhersky (Parallelperspective). — Von ganz elementar gehaltenen Anleitungen sind zu erwähnen Rößlers darstellende Geometrie (vorausgeschickt den „Vorlegeblättern für die Handwerkerzeichenschulen in Hessen") und Schreibers (populäre) „malerische Perspective." — Die Aufnahme rein geometrischer Excurse und Untersuchungen in einen Lehrcursus über descriptive Geometrie findet sich schon bei Monge, doch meist nur als gelegentliche Zuthat, stets wohlangebracht und in natürlichem Zusammenhang mit constructiven Aufgaben, aber ohne die Absicht auf systematisches Ineinandergreifen. Die nächsten Schriftsteller nach Monge haben solche geometrische Erörterungen nicht weiter fortgeführt; Leroy bringt einen Theil der Monge'schen Betrachtungen, verweist aber daneben auf analytische Geometrie. Erst Olivier hat es unternommen, in der descriptiven Geometrie den Lehrsatz auf gleichem Fuß mit der Aufgabe zu behandeln. Indem er für theoretische Untersuchungen die durch die descriptive Geometrie selbst dargebotenen Hülfsmittel benützt, sucht er den Begriff der descriptiven Geometrie über dessen ursprüngliche Begrenzung hinaus zu erweitern. Diese Hülfsmittel reichen allerdings nicht völlig aus, und so ließ sich eine strenge Consequenz in der Methode ebensowenig erreichen wie die Gestaltung der einzelnen Untersuchungen zu einem systematisch zusammenhängenden Ganzen. Viele dieser Untersuchungen sind höchst elegant; andere stehen durch ihre Ausdehnung nicht im richtigen Verhältnis zu den Resultaten, welche auf anderen Wegen kürzer und vollständiger erlangt werden können. Das Streben Oliviers, den praktisch zu lösenden Aufgaben ein Gegengewicht durch Verfolgung theoretischer Betrachtungen zu geben, hat fast zu einer Umkehrung des früheren Verhältnisses geführt, indem diese Betrachtungen das Uebergewicht gewonnen haben, wobei es nicht ohne Beeinträchtigung des eigentlichen und ursprünglichen Zwecks der descriptiven Geometrie abgeht. Die richtige Mitte scheint nur dann getroffen zu sein, wenn dieser Zweck unverrückt festgehalten und als Hauptsache behandelt, daneben aber die theoretische Betrachtung in allen Fällen angeschlossen wird, wo sie durch die abzuhandelnden Aufgaben nahegelegt ist und durch einfache Mittel ohne Breite durchgeführt werden kann. Wie der analytischen

Geometrie, so hat man sich auch eines tieferen Eingreifens in die „neuere Geometrie" dabei zu enthalten, wohl aber alles zu benützen, was ohne besondere Umwege aus den verschiedenen Methoden des Projicirens herzuleiten und durch unmittelbares Anknüpfen an die Elementargeometrie zu gewinnen ist. Einen Versuch, diesen Forderungen nachzukommen, hat der Verf. des Artikels in der zweiten Auflage seines „Lehrbuchs der descriptiven Geometrie" (Stuttgart, 1856) ausgeführt. **Gugler.**

Geometrie, ebene. (Planimetrie.) Geometrie ist derjenige Theil der Mathematik, welcher sich mit den Raumgrößen beschäftigt. Die Eigenschaften der Raumgrößen sind zugleich der Gegenstand der Formen-, Anschauungs- oder Raumlehre und der analytischen Geometrie, welche in besondern Artikeln behandelt werden. Von der ersten unterscheidet sich die Geometrie dadurch, daß sie in wissenschaftlichem Aufbau aus möglichst wenigen, einfachen und völlig evidenten Voraussetzungen, Grundsätzen genannt, ihre Behauptungen erweist, während jene die Richtigkeit derselben nur durch Anschauung oder Räsonnement erkennen läßt; von der analytischen Geometrie dadurch, daß die im Gegensatze dazu wohl auch so genannte synthetische Geometrie die Eigenschaften an den Figuren, welche die Raumgrößen darstellen, erweist, während die analytische sie aus den Gleichungen ableitet, durch welche die Raumgrößen ausgedrückt werden. Die ebene Geometrie ist die Wissenschaft von den Raumgrößen in derselben Ebene, und insofern bildet sie den Gegensatz zur Stereometrie, welche Raumgrößen behandelt, die nicht in einer Ebene liegen.

Als das materielle Ziel der Geometrie hat man für die Volksschule die Kenntnis der wichtigsten Raumgrößen, die Ausmessung der Figuren und Körper, und die Darstellung durch die Zeichnung anzusehen, und zwar muß auf dieser Stufe die Behandlung einer Größe um so eingehender und vollständiger sein, je einfacher und regelmäßiger sie ist. — Für die Gymnasien und Realschulen ist der Umfang der Geometrie, welche dann als die elementare bezeichnet wird, durch die Elemente des Euklid festgestellt, über welche nur am Ende durch die Aufnahme der erst von Archimedes aufgefundenen Bestimmung der Oberfläche und des Inhaltes der Kugel hinausgegangen werden muß, während die Behandlung der regelmäßigen Körper, sowie derjenigen Partien, welche richtiger der allgemeinen Arithmetik angehören, davon ausgeschlossen werden können. Unter der Elementargeometrie versteht man nämlich die Lehre von den Eigenschaften der Raumgrößen, soweit sie durch gerade Linien und Kreise begrenzt werden, während die übrigen krummen Linien, namentlich zunächst die Kegelschnitte, zur höheren Geometrie gerechnet und gegenwärtig von dem Lectionsplane der Gymnasien ausgeschlossen zu werden pflegen. Natürlich bieten aber auch jene Eigenschaften ein unendliches Feld dar und es hat namentlich in der sogenannten neueren Geometrie, die durch sehr allgemeine Methoden ganz neue Gebiete erschlossen hat, Methoden, die jedoch außerhalb der Sphäre des Gymnasialunterrichtes liegen, die ebene Geometrie eine ungeahnte Ausdehnung gewonnen. Die ebene Geometrie der Gymnasien und Realschulen beschränkt sich auf diejenigen Sätze, welche als die fundamentalen angesehen werden müßen, insofern durch eine geeignete Verwendung derselben alle weiteren Eigenschaften der Figuren sich begründen lassen; jedoch soll hiemit nicht ausgeschlossen werden, daß für befähigte Schüler, oder unter günstigen Verhältnissen im Gesammtunterrichte auch Theile der neueren Geometrie eine dem individuellen Ermessen anheimzugebende Aufnahme finden.

Wegen der Anschaulichkeit ihrer Wahrheiten und wegen des innigen Zusammenhanges, in welchem dieselben durch die auf einfachen Schlüssen beruhenden Beweise stehen, ist die ebene Geometrie vorzugsweise geeignet, den formalen Zweck, den der mathematische Unterricht überhaupt zu verfolgen hat, an sich erreichen zu lassen. Als dieser formale Zweck muß nun die Ausbildung des Combinations- und Schlußvermögens erkannt werden. Natürlich dienen auch andre Disciplinen diesem Zwecke. In der Mathematik aber erfordert das Auffinden jedes Beweises, das Lösen jeder

Aufgabe zunächst die Combination früher erwiesener Wahrheiten; unter der großen Anzahl derselben ist jedoch gewöhnlich theils nur eine sehr beschränkte Zahl, theils nur eine ganz bestimmte Zusammenstellung geeignet, zum Beweise oder zur Lösung zu dienen, so daß das Combinationsvermögen, welches ja nicht etwa darin besteht, alle möglichen Combinationen zu bilden, sondern aus allen möglichen die passenden sofort herauszufinden, gerade in der Mathematik am meisten geübt werden muß, weil hier eine gewisse Willkür ausgeschlossen ist und dadurch der Blick für das Zutreffende, Zusammengehörige geschärft wird. Indem ferner alle Schlüsse, ohne die kein Schritt in der Mathematik gethan werden kann, streng logisch und in regelrechter Form gemacht werden müßen, und eben in dieser logischen Verbindung der ganze mathematische Ausbau besteht, daneben aber in ihr kein Platz für die historische Aufzählung von Daten, für die Schlüsse der Induction oder Analogie sich findet, so wird ihr auch der Vorzug, vorzugsweise das Schlußvermögen zu bilden, zukommen. Aber, was von der Mathematik im allgemeinen gilt, das findet für die ebene Geometrie in besonderem Grade statt. Die Anschaulichkeit des Stoffes verleiht den Combinationen und Schlüssen eine Deutlichkeit, die so nothwendig ist für diejenigen, welche eben in diese abstracten geistigen Operationen eingeführt werden sollen; ferner unterscheidet sich die Geometrie auch in sofern vortheilhaft von der Arithmetik, als dort in continuirlichem Fortschritt von einer Wahrheit zu einer andern weiter gegangen wird, die durch neue Combinationen und neue Schlüsse zu begründen ist, während in der Arithmetik wegen der Wichtigkeit der an sich nicht eben zahlreichen Sätze diese letzteren an vielen Beispielen geübt werden müßen, in denen aber nur auf ähnliche Weise, wie etwa in sprachlichen Uebersetzungsaufgaben zu einer bestimmten Regel, die Anwendung des gerade vorliegenden und der früheren, durch den Gang der Aufgabe deutlich bezeichneten Gesetze stattfindet; auch ist es leichter, die Lehrsätze der Geometrie auszusprechen und zu beweisen, als die der Arithmetik, während die letzteren meist leichter anzuwenden sind als zu beweisen (wir erinnern an die von der Theilbarkeit durch 9, 11 ꝛc.), weshalb man eben zuerst rechnen und später erst die arithmetischen Sätze in strenger Form aussprechen und beweisen lernt; ja das Aussprechen in Worten hört wegen der Schwierigkeit, die in der Sprache liegt, bald ganz auf und an seine Stelle tritt der Ausdruck in Formeln. Man denke z. B. an den binomischen Lehrsatz und Aehnliches.*)

Tritt nun der formale Zweck bei dem Unterrichte in der ebenen Geometrie ganz besonders in den Vordergrund, so liegt darin auch eine erhebliche Schwierigkeit, welche der Unterricht in derselben zu bereiten pflegt und für deren Abhülfe zu sorgen ist. Findet nämlich der Fall statt, daß zu gleicher Zeit der Stoff und die Behandlung desselben dem Schüler völlig neu ist, wie es geschieht, wenn der wissenschaftliche Unterricht in der Geometrie ohne irgend welche Vorbereitung begonnen wird, so ist es natürlich, daß der Schüler leicht verzagen wird, an den Begriffen, die ihm entweder überhaupt noch nicht klar, oder wenigstens noch nicht geläufig geworden sind, zugleich die ihm ebenso neue Operation streng logischer Schlußreihen zu üben. Dieser Uebelstand, dem gewiß zu einem nicht geringen Theile die Schuld an dem oft ungünstigen Erfolge des mathematischen Unterrichtes zuzuschreiben ist, wird beseitigt, wenn das Vermögen, räumliche Verhältnisse aufzufassen, die Vertrautheit mit ihren Begriffen und den dafür herkömmlichen Benennungen durch einen *vorbereitenden* Unterricht in der *Raumlehre* geübt wird. Daneben wird es auch in der Raumlehre nicht an vielfachen Uebungen im Combiniren und Schließen fehlen; denn wenn auch die eigentliche mathematische Beweisführung ausgeschlossen ist, vielmehr die Wahrheiten durch die Anschauung erfaßt werden sollen, so wird sich doch fortwährend Gelegenheit darbieten, aus dem

*) Ueber den Werth der Mathematik überhaupt für die Schule im Verhältnis zum Sprachunterricht vgl. z. B. Seeger in der Mittelschule von Schnitzer 1846 S. 514—541, Wildermuth in der Anzeige von Nagels Idee der Realschule in Magers Päd. Rev. 1841. Schmid.

Allgemeinen auf das Specielle einen Schluß zu machen, der dann immer die logische Form wird annehmen müßen und so auch die geeignetste Vorbereitung zu dem späteren wissenschaftlichen Unterricht sein wird. *)

Hat ein solch vorbereitender Unterricht stattgefunden und wird namentlich im Anfange nicht so schnell vorwärts gegangen, so wird es, wie auch die Erfahrung genugsam lehrt, möglich sein, ein gleichmäßiges Fortschreiten der Schüler in der Geometrie in demselben Grade zu erzielen, wie in andern Disciplinen; man muß nur an die Resultate des mathematischen Unterrichtes nicht strengere Anforderungen stellen. Wird ja auch nicht die Kenntnis jeder einzelnen sprachlichen Regel, die im Unterrichte irgend einmal da gewesen, oder jedes Datums der Geschichte von jedem Einzelnen verlangt; so wird auch in der Mathematik nicht jeder frühere Beweis des Systems von jedem Einzelnen vorausgesetzt werden dürfen. Aber, meint man, der systematische Ausbau erfordert in der Mathematik das, was in andern Disciplinen minder nöthig ist. Erstens ist für den Fortschritt nicht der Beweis, sondern nur die Kenntnis des früheren Satzes nothwendig und auch, was den Satz selbst anbetrifft, so wird die Erinnerung daran, daß der Satz früher bewiesen, und das selten schwierige Verständnis desselben hinreichen, um den weiteren Fortschritt möglich zu machen. Wir machen diese ermäßigten Anforderungen an die Classe im allgemeinen, natürlich voraussetzend, daß die Besseren, wie in andern Unterrichtsgegenständen, so auch in der Mathematik, mit möglichster Vollständigkeit das innehaben, was in dem früheren Unterrichte gelehrt worden ist. Wenn man unter diesen Umständen die Frage aufwirft, was von jedem Einzelnen zu verlangen sein wird, um z. B. seine Versetzung in die höhere Classe möglich zu machen, so wird es einmal ein bestimmter Kreis von Kenntnissen sein, nämlich derjenigen Sätze, die durch ihre wiederholte Anwendung und fundamentale Bedeutung für den weiteren Fortschritt unerläßlich sind, ferner eine bestimmte Uebung im Beweisen dieser Sätze; diese wird je nach der Fähigkeit der Einzelnen bald freier und selbständiger sein, bald sich enger an den Gang des Unterrichtes oder Lehrbuches anschließen. Wenn aber nur die Uebersicht über den Gang des Beweises und die Einsicht in die Berechtigung jedes einzelnen Schlusses erreicht ist, so wird der mathematische Unterricht einerseits seinen formalen Zweck auch an den Schwächeren nicht verfehlt haben, und andererseits der Schüler befähigt sein, dem weiteren Unterrichte folgen zu können. Damit dies Ziel von der Gesammtheit erreicht werde und diese Forderung von dem Lehrer gestellt werden könne, ist allerdings ein Lehrbuch wünschenswerth, welches für alle Hauptsätze die Beweise in einer Ausführlichkeit enthält, daß das Fehlende auch von dem Schwächeren leicht ergänzt werden kann. Diejenigen Sätze aber, welche im Lehrbuche nicht ausgeführt sind, werden von dem Schüler selbst schriftlich auszuarbeiten und vom Lehrer genau zu corrigiren sein. Die Vorbereitung auf den Unterricht aus einem solchen Lehrbuche erscheint uns wünschenswerth; unerläßlich ist die Wiederholung zu jeder einzelnen Stunde und die häufige Repetition größerer Partien. Nur gilt freilich auch hier: non ex quovis ligno fit Mercurius, und es ist richtig, daß ein Einzelner, der in andern Unterrichtsgegenständen noch Erträgliches leistet, in der Mathematik unbrauchbar sein kann, weil er sich zu einem logischen Schlusse nicht bequemen will, denn während er in andern Disciplinen durch Kenntnis historischer Daten, durch ein unbestimmtes Gefühl für das Rich-

*) Wenn die Raum- oder Formenlehre im Sinne unseres Artikels S. 393 ff. behandelt wird, so wird sich der vorbereitende Unterricht in der Hauptsache auf die Uebung der Anschauung beschränken und die Uebungen im Schließen der eigentlichen Geometrie vorbehalten; ja es kann sich fragen, ob es nicht bei der Verschiedenheit der Forderungen, welche die wissenschaftliche und welche die methodische Behandlung dieses Faches stellt, gerathen ist, auch beim Unterricht in der Geometrie im Anfang von der Strenge der Beweise, wie sie das System verlangt, etwas nachzulassen, insoweit sie ein geübteres Schlußvermögen bei den Schülern voraussetzt, als der betreffenden Altersstufe zuzumuthen ist. Es liegt hierin auch ein Grund gegen die Benützung von Lehrbüchern, wie Euklid eines ist. D. Red.

tige, durch Empfänglichkeit für die Schönheit der Darstellung jenen Mangel zeitweilig vergessen lassen kann, ist ihm in der Mathematik ein solcher Ausweg nicht gestattet. Aber es erscheint gerechtfertigt, einem, dem die Fähigkeit des logischen Schließens so abgeht, daß er, einen verständigen Unterricht und Beseitigung anderer äußerer Hindernisse vorausgesetzt, der mathematischen Beweisführung nicht zu folgen vermag, die Verfolgung eines wissenschaftlichen Studiums abzurathen.

Etwas anders verhält es sich mit der Lösung mathematischer Aufgaben und ganz besonders der Constructionsaufgaben der Geometrie. Es ist nämlich der große Vorzug der Arithmetik und überhaupt der rechnenden Theile der Mathematik, z. B. der Trigonometrie, daß sie allgemeine Methoden aufstellen, durch welche die Lösung der einzelnen, dahin einschlagenden Aufgaben immer möglich ist. Die Lösung von Constructionsaufgaben dagegen kann ebenso wenig, wie das Finden einer versteckten Sache, zu einer bestimmten Anforderung gemacht werden. Es kann durch eine ausgedehnte Uebung eine große Gewandtheit darin erzeugt werden; im wesentlichen aber wird die Lösung in jedem einzelnen Falle Sache der Erfindung, des Scharfsinnes sein, der bei der Gesammtheit nicht vorausgesetzt werden darf. Es ist aber sehr mislich für den Lehrer, seinen Schülern Aufgaben zu stellen, deren Lösung er nicht absolut verlangen kann, und überhaupt solche, zu denen sich die Schüler auf eine äußerst verschiedene Weise verhalten, indem der eine in den ersten 5 Minuten die Lösung entdeckt, in ihr also keine eigentliche Arbeit findet, der andere dagegen stundenlang vergeblich und ohne jedes aufweisbare Resultat sitzen kann, also auch keine Arbeit daran hat. Dies trifft nun ganz besonders die geometrischen Constructionsaufgaben. Es erscheint daher nicht unbedenklich, dieselben in ausgedehnter Weise zu einem Gegenstande häuslicher Beschäftigung für die Gesammtheit der Schüler zu machen, während die scharfsinnigen, darauf hingewiesen, sich gerade ihnen mit Vorliebe zu ihrer freien Beschäftigung zuwenden werden. Andrerseits liegt in diesen Aufgaben ein vortrefflicher Uebungsstoff zur Anwendung und Wiederholung des Erlernten, so daß man, wie es auch neuerdings geschieht, ihn auszubeuten nicht versäumen darf. Es ist aber nothwendig, diese Aufgaben in heuristischer Weise, wie sie nachher geschildert werden soll, in den Lehrstunden zu behandeln, und will man daneben Aufgaben, wie es natürlich und zweckmäßig ist, auch zur häuslichen Beschäftigung stellen, so erscheint es am gerathensten, um nicht entweder die Täuschung oder die Verzweiflung der schwächeren, ja der Mehrzahl zu provociren, zu gleicher Zeit mehrere Aufgaben von wesentlich verschiedener Schwierigkeit zur Auswahl zu stellen, um jedem eine selbständige, seinen Kräften angemessene Leistung möglich zu machen, und dann eine sorgfältige und vollständige Ausführung der Lösung zu verlangen.*) Aber denen können wir nicht beistimmen, welche im Interesse einer allgemeinen Förderung der Gesammtheit den mathematischen Unterricht bis zum 18. Jahre auf die ebene Geometrie beschränkt wissen und durch ausgedehnte Uebung in geometrischen Constructionsaufgaben in Anspruch genommen sehen möchten. Soll diese Uebung so lange ausschließlich betrieben werden, damit auch dem Schwächsten die selbständige Lösung zugemuthet werden kann, so müßen nicht bloß die Fähigsten, sondern die Mehrzahl eine lange Zeit ohne eigentlich geistige Förderung bleiben, weil bei der Lösung dieser Art von Aufgaben mehr als bei allen andern die Verschiedenheit der Befähigung hervortritt. Zugleich kann nicht verkannt werden, daß aus der Beschränkung auf die Planimetrie eine große Einseitigkeit in der Erfassung der Raumgrößen im allgemeinen hervorgehen würde; wie werthvoll aber vor allen Dingen die Trigonometrie sei und welch geeignetes Feld zur gleichmäßigen Förderung einer Classe, wird daraus geschlossen werden, daß sie, fast allein auf dem pythagoreischen Lehrsatz und den Sätzen von der Aehnlichkeit der Dreiecke beruhend, also bei sehr wenigen Voraussetzungen in einer verhältnismäßig sehr kleinen Anzahl von Sätzen ganz allgemeine Methoden darbietet, um die dahin ein-

*) Vgl. hiezu den Art. Geometrische Analysis. D. R.

schlagenden Aufgaben zu lösen, nämlich durch Rechnung das zu finden, was mit Hülfe der Congruenz der Dreiecke auf dem Wege der Construction bestimmt wird. Daraus folgt zugleich, daß sie die Ergänzung der Geometrie und die eigentliche Verbindung zwischen den sonst ziemlich disparaten Haupttheilen der Elementarmathematik, der Geometrie und der Arithmetik, bildet.*)

Wenn im systematischen Unterricht der ebenen Geometrie die Anzahl der Sätze nicht allzu sehr gehäuft, sondern auf das Fundamentale beschränkt wird, kann derselbe bei 3 — 4 wöchentlichen Stunden in 3 Halbjahren bewältigt werden. Da daneben die Arithmetik zur Behandlung kommt und eine gleiche Anzahl von Stunden in Anspruch nimmt, während der Mathematik überhaupt nur diese Stundenzahl im Lectionsplan zugewiesen werden kann, so kann gefragt werden, ob es zweckmäßig sei, diese Stundenzahl das ganze Jahr hindurch gleich auf beide Disciplinen zu vertheilen, oder das eine Halbjahr ausschließlich der einen, das andere ausschließlich der andern zuzuwenden. Rücken mit jedem Semester neue Schüler in die Classe, so ist das letztere fast geboten, wie es auch überhaupt im Interesse der Concentration empfehlenswerther erscheint. Am besten dürfte es jedoch sein, in jedem Halbjahr den einen Gegenstand vorzugsweise und systematisch in der überwiegenden Stundenzahl, also in etwa 3 Stunden zu behandeln, den andern dagegen, um ihn nicht dem Vergessen Preis zu geben, nebenbei, also etwa in 1 Stunde wöchentlich repetitionsweise an Aufgaben zu üben, oder auch eine kurze Zeit am Ende jedes Semesters zur ausdrücklichen Wiederholung für die in die höhere Classe übergehenden Schüler zu bestimmen. Eine solche scheint vor einer vielfach empfohlenen Wiederholung beim Eintritt in die neue Classe den Vorzug zu verdienen, weil die Schüler vor dem Uebergang sich der Sache mit ganz anderem Eifer zuwenden, als nach demselben. Wird nun der eigentliche geometrische Unterricht mit dem 12. — 13. Jahre begonnen, so wird er mit dem 15. — 16. beendigt sein.

Was nun die Methode der Geometrie anbetrifft, so hat sie zwei Puncte ins Auge zu fassen; es handelt sich nämlich einmal um die Auffindung und die Anord-

*) Es stehen sich in dieser Frage heutigestags zwei Ansichten gegenüber, beide nicht bloß von Fachmännern, seien es Mathematiker oder Philologen, die man mit Recht oder Unrecht einseitiger Vorliebe für ihr Fach beschuldigen könnte, sondern von Schulmännern unbefangenen Standpuncts vertheidigt: die einen sind für Ausdehnung des Unterrichts über die Raumgrößen im Gymnasium über die Planimetrie hinaus und für Aufnahme bald der Stereometrie und Trigonometrie, bald der Stereometrie oder der Trigonometrie allein, die andern für Beschränkung auf die Planimetrie. Beide Ansichten sind in diesem Buch vertreten — man vergleiche das oben Gesagte z. B. mit dem Art. Geometrische Analysis —, denn adhuc sub judice lis est. Der Unterzeichnete bekennt sich für Gymnasien, in deren ältester Abtheilung das vollendete 18. Jahr das Normalalter ist, in Uebereinstimmung mit dem Art. Concentration Bd. I. S. 858, 841 und Arithmetik (zweiter Artikel) zu der zweiten Ansicht, hält es somit für besser und in Bezug auf Entfaltung der bildenden Kraft der Mathematik gewinnbringender, wenn die Schüler die Planimetrie so durcharbeiten und in ihr Eigenthum verwandeln, daß sie es in der Kenntnis und Anwendung der Lehrsätze bis zur Fertigkeit bringen, also namentlich in der Auffindung von Beweisen zu neuen Lehrsätzen und in Lösung von Constructionsaufgaben recht geübt werden, als wenn sie die Elementarmathematik in größerer Extension betreiben und von der Planimetrie zwar nur die unentbehrlichen Lehrsätze, dagegen aber noch die Lehrsätze der Stereometrie und Trigonometrie kennen lernen; nur mag man mit einer Selecta oder auch zuweilen mit einer mehr als gewöhnlich begabten ganzen Classe über die Planimetrie hinausgehen. Hat man Zeit, mehr als 3—4 Jahre vor dem Schluß der Gymnasiallaufbahn mit einem solchen Fache zu beginnen, so schiene mir die geometrische Formenlehre im Sinne des betreffenden Artikels dieser Encyklopädie, weil sie den Schüler in der für die Wissenschaft und für das Leben so wichtigen Anschauung der Raumverhältnisse übt und ihm also etwas zugleich bildendes und praktisches bietet, das geeignetste Fach für den Anfang (bis zum 14. Jahre). Im allgemeinen aber sollte man Stereometrie und Trigonometrie mit dem Reize, den sie als neue Fächer haben, der Universität vorbehalten, die ja doch auch eine — leider nur immer weniger benützte — philosophische Facultät hat. Schmid.

nung der geometrischen Wahrheiten, und zweitens um die **Begründung** oder die Beweise derselben. Man hat durch die Jahrhunderte hindurch nach dem Vorgange des Euklid über das Auffinden der Sätze selbst kein Wort verloren, sondern sie als gegeben angesehen und die Methode auf die Beweisführung beschränkt. In dieser Hinsicht hat man zwei Methoden unterschieden, die **synthetische** und die **analytische**. Wir führen als Beispiel zunächst denselben Beweis eines bekannten Satzes nach beiden Methoden aus. **Lehrsatz.** Die beiden Tangenten, welche man von einem Puncte außerhalb eines Kreises an denselben ziehen kann, sind einander gleich. **Voraussetzung:** AB und AD sind Tangenten an den Kreis um C vom Puncte A aus. **Behauptung:** AB = AD. **Synthet. Beweis.** Man ziehe CB, CA und CD, so sind CBA = CDA als rechte Winkel, welche die Tangenten mit den Radien im Berührungspuncte bilden, CA = CA per se, CB = CD als Radien, folglich ABC ≅ ADC, folglich AB = AD, q. e. d. ← **Analyt. Bew.** AB und AD werden gleich sein, wenn AB und AD homologe Seiten congruenter Dreiecke sind; man ziehe daher CB, CA und CD; nun werden aber die Dreiecke CBA und CDA, da CA = CA, und CB = CD sind, congruent sein, wenn zugleich CBA und CDA gleich sind; diese werden gleich sein, wenn sie Rechte sind; dies folgt aber daraus, daß AB und AD Tangenten sind, welche mit den Radien im Berührungspuncte rechte Winkel bilden. Folglich sind wirklich AB und AD gleich.

In beiden Fällen wird der Satz als gegeben an die Spitze gestellt, hierauf werden in beiden Fällen an der Figur die Voraussetzung und Behauptung streng gesondert. Die synthetische Methode nun schließt von der Voraussetzung ausgehend durch Combination früherer Sätze auf neue Wahrheiten, bis man bei der Behauptung anlangt. Der Beweis wird aus seinen Gründen **zusammengesetzt**, aufgebaut und ergiebt sich als Folgerung derselben. — Die analytische Methode geht von der Behauptung aus, man sucht die Bedingungen, aus deren Erfüllung sich die Wahrheit jener ergiebt, bis man endlich zu solchen Bedingungen gelangt, welche unmittelbar in der Voraussetzung gegeben sind. In diesem Falle wird die Behauptung auf ihre Bedingungen zurückgeführt, der Beweis wird in dieselben **aufgelöst**, es wird gleichsam ein Stein nach dem andern abgetragen, bis man zum Fundamente gelangt. Der synthetische Beweis schreitet fort mit „da, folglich," der analytische schreitet zurück mit „wenn, nun aber." In beiden Fällen ist es nothwendig, den andern Endpunct des Beweises im Auge zu haben, indem man bei der synthetischen Methode beachten muß, wohin man von der Voraussetzung aus gelangen soll, bei der analytischen, wohin man von der Behauptung aus zurückkehren muß. Insofern geschieht es nicht selten, daß Beweise, die an sich vorwiegend den einen Charakter haben, doch an einzelnen Stellen die andere Weise anwenden. So sind alle indirecten Beweise ihrer ersten Anlage nach als analytische anzusehen. Umgekehrt ist es ein synthetisches Verfahren, wenn man der gegebenen Voraussetzung alsbald andere daraus folgende substituirt und nun die Behauptung auf analytischem Wege zu diesen zurückzuführen sucht.

Wie wesentlich übrigens immer dieser Unterschied auch für den Unterricht sei, wichtiger ist es, ob der Lehrer selbst **heuristisch** zu Werke geht oder nicht, d. h. ob er verlangt, daß der Schüler mehr oder weniger von ihm unterstützt den Beweis auffinden soll, oder ob er ihm denselben giebt. Es folge zunächst das obige Beispiel in heuristischer Behandlung. Satz, Voraussetzung und Behauptung sind dieselben wie vorher. **Beweis.** Da die Voraussetzung nur enthält, daß AB und AD Tangenten sind, so frägt sich, was man von Tangenten bisher weiß. Der Hauptsatz über dieselben ist, daß sie auf dem Radius im Berührungspuncte senkrecht stehen, daher wird man die Radien nach B und D zu ziehen haben und dann sind ABC und ADC Rechte, also einander gleich. Andrerseits werden AB und AD gleich sein, wenn sie Seiten eines gleichschenkligen Dreiecks sind. Dann wird man also BD ziehen müßen. Es frägt sich, in welchem Falle nun BAD gleichschenklig sein wird; am häufigsten wird dies aus der

Gleichheit der Basiswinkel nachgewiesen. Man weiß aber bereits, daß die ganzen Winkel ABC und ADC als Rechte gleich sind, also wird sich auch die Gleichheit der Basiswinkel ABD und ADB ergeben, wenn die andern Theile der Rechten, CBD und CDB gleich sind; dies ist aber der Fall, weil sie Basiswinkel in dem wegen der Radien gleichschenkligen Dreiecke BCD sind, also sind die Bedingungen erfüllt. — Man erkennt sogleich, daß es sich hier viel weniger um die Form des Beweises handelt, als um die Art, wie er dem Schüler nahegebracht wird, woraus sich auch alsbald ergiebt, daß die heuristische Methode wesentlich nur Sache des mündlichen Unterrichtes, des persönlichen Verkehres zwischen Lehrer und Schüler ist. Auch ist sichtbar, daß das Verfahren hiebei mehr analytisch, als synthetisch ist. Doch ist dies nicht absolut nothwendig und für das Auffinden eines Beweises eine solche Trennung noch viel weniger erforderlich, als für die Führung desselben. Es handelt sich nämlich darum, aus der Menge früherer Sätze diejenigen auszuwählen und zusammenzustellen, welche die verbindenden Glieder zwischen Voraussetzung und Behauptung bilden. Es treten daher die beiden Fragen auf, welche gleichberechtigt und auf gleiche Weise zum Ziele führend zeigen, wie eng für das heuristische Verfahren die analytische und synthetische Methode in einander greifen: 1) was folgt nach früheren Sätzen aus der Voraussetzung? 2) durch welche frühere Sätze kann man die Behauptung beweisen? Die Sache des Beweises ist es, indem man so den Blick auf den andern Endpunct gerichtet hält und entweder in Beantwortung der ersten Frage immer weiter vorwärts oder in Beantwortung der zweiten immer weiter rückwärts geht, diejenigen Sätze aufzufinden, durch welche man von beiden Seiten in demselben Satze zusammentrifft. Es ist kein Zweifel, daß das heuristische Verfahren, wenn es auch, wie alles Suchen im Gegensatze zum Annehmen des Gegebenen, viel größere Zeit in Anspruch nimmt, diejenige Bildungskraft der Mathematik vorzugsweise zur Geltung kommen läßt, welche das Combinationsvermögen übt.*) Denn es ist die Sache des Scharfsinns und der eben zu übenden Combinationsgabe, alsbald zu erkennen, welche Sätze ungeeignet sind, zum andern Zielpuncte hinzuführen; andrerseits wird, wie bei jedem Suchen, bisweilen ein nicht zum andern Ziele hinführender Weg eingeschlagen werden, bis man sich von seiner Unbrauchbarkeit überzeugt; es wird endlich die Möglichkeit da sein, daß der Einzelne den rechten Weg überhaupt nicht findet. Trotz dieser Uebelstände kann es nicht geleugnet werden, daß die heuristische Methode in der Hand eines gewandten und des Stoffes zugleich vollkommen mächtigen Lehrers gerade zum Classenunterrichte sich vorzüglich eignet, weil die Besiegung der damit verbundenen Schwierigkeiten durch das Zusammenwirken der vereinten Kräfte wesentlich erleichtert wird. Wird jeder nach Maßgabe seiner Befähigung zur gemeinsamen Arbeit herangezogen, werden die Schwächeren durch die Fähigen auf den rechten Weg gebracht, und wird jederzeit dafür gesorgt, daß jeder Einzelne genau wisse, an welchem Puncte sich die Untersuchung befindet, so kann die ganze Classe auf das lebhafteste beschäftigt werden und in dieselbe eine Regsamkeit kommen, wie sie in gleichem Grade für keinen andern Unterrichtsgegenstand zu erreichen ist. Da aber hiebei in der That eine besondere geistige Gewandtheit des Lehrers zur Voraussetzung gemacht wird, wenn nicht ein ungebührlicher Zeitaufwand stattfinden soll, so scheint man von der Ueberschätzung der heuristischen Methode zurückgekommen zu sein und im allgemeinen für den eigentlichen Lernstoff eine strenge Durchführung derselben aufgegeben und vielmehr dasjenige Verfahren eingeschlagen zu haben, welches die Art, wie die Hauptschwierigkeiten des Beweises zu beseitigen sind, sofort angiebt, die leichteren Puncte dagegen in der Lehrstunde von den Schülern selbst aufsuchen läßt und bei der Ge-

*) Was hier vom Suchen der Beweise gesagt ist, gilt in gleicher Weise auch für das Suchen der Lösung von Aufgaben; die heuristische Methode in Anwendung auf das letztere ist wesentlich dasselbe mit geometrischer Analysis in dem Sinne, in welchem der folgende Artikel sie versteht. D. Red.

sammtheit nur auf das Verständnis und die Reproduction dringt. Das scheint wenigstens aus der Einrichtung der verbreitetsten Lehrbücher hervorzugehen, wenn auch aus ihnen insofern kein vollgültiger Schluß gemacht werden kann, da ein die Beweise in synthetischer Form vollständig ausführendes Lehrbuch recht wohl auch für die heuristische Methode bestimmt sein kann und jene ausgeführten Beweise nur der Wiederholung einen sichern und allerdings sehr erwünschten Anhalt geben sollen.

Neuerdings ist unter dem Namen der genetischen eine Methode aufgetreten, welche nicht ganz ohne Berechtigung den Anspruch macht, die allein naturgemäße zu sein. Behandeln wir auch hier das vorige Beispiel, so ist die Entwicklung etwa folgende: Dreht sich die Tangente AB um den Punct A dem Kreise um C zu, so wird sie Secante, bis sie zuletzt wieder den Kreis in D berührt. Zieht man dann die Radien CB und CD, so sind im Viereck ABCD die Winkel bei B und D Rechte, also die bei A und C Supplementwinkel; ferner ist, wenn man AC zieht, ABC ≅ ADC, also AB = AD, BAC = DAC, folglich ergeben sich die Sätze: der Winkel, in dem sich zwei Tangenten schneiden, ist das Supplement des zugehörigen Centriwinkels; die Tangenten von einem Puncte an den Kreis sind gleich; der Winkel zweier sich schneidenden Tangenten wird durch die Verbindungslinie des Durchschnittpunctes und des Mittelpunctes halbirt, und umgekehrt die Halbirungslinie jenes Winkels geht durch den Mittelpunct, oder der geometrische Ort des Mittelpunctes eines Kreises, der zwei gegebene Geraden berührt, ist die Halbirungslinie der Winkel, welche beide Geraden mit einander bilden. — Die genetische Methode besteht nun, wie man sieht, darin, daß man mit einer einfachen Zusammenstellung von Raumgrößen, zu der man im Fortschritt des Systems gelangt ist, eine aus ihr sich mehr oder weniger natürlich ergebende Verwandlung vornimmt und so allmählich aus ihr andre Figuren entstehen läßt. Verfolgt man nun, was hiebei aus den einzelnen Stücken wird, so erkennt man leicht den Grund und die Abhängigkeit dieser Veränderungen; hält man dann an einem besonderen Puncte inne und betrachtet die hervorgegangene Figur als eine für sich bestehende, so kann man die daran sich zeigenden Eigenschaften in der Form von Lehrsätzen aussprechen. Der Ausdruck genetisch bezieht sich demnach auf die mathematischen Wahrheiten. Man sieht jeden Satz aus seinen Gründen entstehen, indem er sich am Ende einer ihn zugleich begründenden Entwickelung ergiebt. Man kann sonach sagen, bei der heuristischen Methode werde der Beweis, bei der genetischen der Satz gefunden; in jenem Falle sei das Finden das Resultat des Suchens, des Experimentes, in diesem das des Beobachtens; daher ist jenes vorzugsweise analytisch, dieses im allgemeinen synthetisch.

Als zwei wesentliche Vorzüge der genetischen Methode kann man anführen, daß 1) das Subject, der Schüler, indem er den Gegenstand vor sich entstehen sieht, zu derjenigen Aufmerksamkeit angeregt wird, mit der man Leben und Bewegung zu verfolgen pflegt, daß 2) das Object, die Wissenschaft, sich als ein Organismus darstellt, indem eine Wahrheit aus der andern hervorgeht. Insofern ist auch mit Recht diese Methode als eine organische bezeichnet worden, indem nach ihr der Baum der Wissenschaft gewissermaßen in seinem Wachsthum beobachtet wird; und es liegt nur an der Schwierigkeit ihrer richtigen Anwendung, wenn sich, wie es so oft in der Mathematik und nicht minder in der Philosophie geschieht, hinter der strengen äußeren Form die innere Willkür verbirgt. — Was dagegen ihre Anwendbarkeit auf den Unterricht betrifft, so lassen sich als zwei wesentliche Nachtheile derselben bezeichnen, daß 1) der Schüler zwar das Entstehen des Ganzen mit Interesse verfolgt, aber, indem er nicht selbst auf ein klar bestimmtes Ziel hinarbeitet, sich sei es dem entwickelnden Lehrer oder dem Stoffe gegenüber mehr passiv verhält, 2) der Gegenstand zwar als ein Ganzes erscheint, die einzelnen Theile aber in ihrer relativen Wichtigkeit minder deutlich hervortreten. Was das Erste betrifft, so ist offenbar, daß der Beweis als solcher seine Wichtigkeit verliert; statt des Beweises tritt eine begründende Entwicklung ein, die an einzelnen Stellen unterbrochen wird; der Satz wird gefunden, ohne daß er als Zielpunct vorher bekannt

Digitized by Google

war. Gerade aber in dem bewußten Lossteuern auf ein festes Ziel, in dem genauen Schließen von der einen Behauptung auf die andere liegt der außerordentliche und eigenthümliche formale Werth des mathematischen Unterrichtes. Um nun diesen Vorzug der älteren Methode nicht aufzugeben, wird häufig hinzugefügt, daß der Satz, nachdem er auf genetischem Wege gefunden sei, nun noch einmal auf dem synthetischen bewiesen werden solle. Der Vortheil aber, den die heuristische Methode hat, kann nie mit der genetischen verbunden werden. Denn nach dieser sah der Schüler bereits den Satz aus den Gründen heraus sich entwickeln; des Zieles unbewußt folgt er in den meisten Fällen den leitenden Fragen oder Angaben des Lehrers, der z. B. die Radien, die Verbindungslinie AC ziehen läßt, oder vielleicht, wie in dem sehr günstigen Falle des obigen Beispieles, den in der Figur selbst leicht sich darbietenden Andeutungen. Ist aber das Ziel erreicht, so ist auch der Weg bekannt, und von einem nachträglichen Aufsuchen desselben ist nicht die Rede, nur von einer Repetition, bei der man etwaige, vorher für die Entwickelung nothwendige Umwege jetzt aufgiebt. — Nicht minder hervortretend ist der zweite Nachtheil. Der Schüler, der die Geometrie kennen lernen soll, befindet sich auf einem Standpuncte, von welchem aus er einen Gesammtorganismus, namentlich wenn er sich in einem continuirlichen Werden erzeugt, noch nicht zu begreifen vermag; ein kleineres Ganze, wie es eben der Satz mit seinem Beweise bildet, dann auch wieder etwas größere Ganze, eine Gruppe von Sätzen zu übersehen, wird ihm möglich sein, aber nicht eine Gesammtentwickelung. Zu theilen, um zu herrschen, ist auch hier wohl angebracht; bei der genetischen Entwickelung treten aber weder Beweis noch Satz mit der Bestimmtheit und Bedeutsamkeit hervor, daß sie sich dem Gedächtnis des Schülers deutlich einprägen. — Sonach scheint die genetische Methode die recht eigentlich wissenschaftliche zu sein; in der That werden die größeren wissenschaftlichen Arbeiten vorzugsweise in dieser Form publicirt; für den Unterricht dagegen muß diejenige Methode, nach welcher der einzelne Satz und sein Beweis den jeweiligen Mittelpunct bilden, als zweckmäßiger erscheinen.

Die Anwendung der genetischen Methode im Unterrichte ist hervorgerufen einerseits durch den Fortschritt in der wissenschaftlichen Behandlung der Geometrie, andrerseits durch die willkürliche Anordnung der Sätze, welche sich in den Elementen Euklids findet. Was den ersten Punct anbetrifft, so ist es das bis auf Desargues zurückzuführende Streben, verschiedene Sätze, Figuren rc. als specielle Fälle eines allgemeinen aufzufassen, die damit zusammenhängende Verfolgung gewisser Größen bis zu ihren Grenzen, die Einführung des Unendlichen und die ausgedehnte Aufnahme des Begriffes der Bewegung. Die Ausdehnbarkeit, welche so die Begriffe und Sätze erhalten, wodurch man, um die geläufigsten Beispiele anzuführen, die Parallelen als Gerade betrachtet, die sich im Unendlichen schneiden, den Kreis als ein Vieleck von unendlich vielen Seiten, ist es, weswegen der neueren Geometrie eine gewisse Elasticität zugeschrieben worden ist. Eine solche Behandlung, die sich wegen der Leichtigkeit, mit der durch sie oft wissenschaftliche Schwierigkeiten beseitigt werden, in den meisten Lehrbüchern Geltung verschafft hat, erlangt leicht das Zugeständnis der Schüler; aber sie entbehrt der zwingenden Gewalt der gewöhnlichen mathematischen Schlüsse, da die Berechtigung jener Schlüsse zu begreifen wesentlich über den Standpunct der Anfänger hinausgeht und schon in das Gebiet der Metaphysik hineinspielt. — Jener Uebelstand der willkürlichen Anordnung war dagegen in der That erheblich genug, um zur Beseitigung aufzufordern. Die Reihenfolge der Sätze war von Euklid allein nach dem Gesichtspuncte gemacht, daß jeder Satz sich aus den früheren mittelst strenglogischer Schlüsse ableiten lasse und kaum ist für Legendre, den Euklid der neueren Zeit, eine andere Rücksicht maßgebend gewesen. Dabei ist der Inhalt der Sätze selbst so unbeachtet geblieben, daß die wunderlichste Zusammenstellung entstanden ist und es in der That eine große Schwierigkeit verursachen würde, dieselbe Reihenfolge wieder nachzuconstruiren, nicht weil sie so kunstvoll, sondern weil sie so regellos ist. Man hat daher neuerdings

mit Recht darauf gesehen, die Sätze so zu ordnen, daß der Inhalt das Princip bildete, und zu diesen Sätzen die Beweise gesucht. Hiedurch ist ein übersichtliches systematisches Ganze entstanden, an dessen äußerer Ausbildung und innerer Befestigung zu arbeiten noch lange die Aufgabe der Verfasser geometrischer Lehrbücher bleiben wird.

Indem so die Anordnung nach einem bestimmten Princip geschieht, die Wahrheiten selbst aber theils der Anschauung sich darbieten, theils durch Schlüsse der Induction aus einfachen leicht übersehbaren Specialfällen auf das Allgemeine, oder durch regelmäßige Combinationen gefunden werden können, so ist es sehr wohl zuläßig und empfehlenswerth, das Auffinden der Sätze in einer Weise geschehen zu lassen, die an die genetische Methode erinnert, zu dem gefundenen aber noch unbewiesenen Satze den Beweis mittelst der heuristischen, vorzugsweise analytischen Methode zu suchen und den gefundenen Beweis dann in der regelrechten Form der synthetischen Geometrie reconstruiren zu lassen. Es ist nicht zweifelhaft, daß hiemit nur der Gang wiederholt wird, den die Geschichte jedes einzelnen Satzes gemacht hat; in den meisten Fällen wird der Satz sich zuerst ohne Beweis der unmittelbaren Anschauung oder einer scharfsinnigen Combination dargeboten haben, die Auffindung des Beweises das Resultat des Suchens gewesen sein, während die Führung desselben in synthetischer Form geschah.

Die Anordnung selbst aber dürfte in folgender Weise am naturgemäßesten sein: A. Gleichheit (resp. Ungleichheit) der ebenen Raumgrößen, 1) Gleichheit (Ungleichheit) der Linien und Winkel a. Linien an sich, b. Winkel an zwei sich schneidenden Geraden, c. Winkel an 2 von einer dritten geschnittenen Geraden (Parallelen), d. Linien und Winkel an geradlinigen Figuren, α. an Dreiecken, β. an Vierecken, γ. an Vielecken, e. Linien und Winkel am Kreis; der Kreis in Verbindung α. mit der geraden Linie, β. mit dem Winkel, γ. mit den geradlinigen Figuren, δ. mit einem andern Kreise. — 2) Gleichheit der Figuren selbst, a. Vergleichung und Verwandlung der Parallelogramme, b. der Dreiecke, c. der Vielecke, d. des Kreises. — B. Verhältnisgleichheit der ebenen Raumgrößen: 1) Gleichheit der Winkel, Proportionalität der geraden Linien (Aehnlichkeit), 2) Proportionalität des Inhaltes (Ausmessung). — In dem Theile B. tritt in die Geometrie, indem es sich nicht mehr allein um Gleich und Ungleich, sondern um das Verhältnis der ungleichen Größen handelt, ein Verhältnis darzustellen aber Sache der Zahl ist, der Begriff der Zahl ein und es erscheint daher unzuläßig, wie es vielfach geschieht, einzelne Partien, namentlich die der Ausmessung mit denen des ersten Theiles zu vermengen.

Es schien nothwendig, in dem Vorhergehenden zunächst nur dasjenige zu behandeln, was als das Fundamentale angesehen werden muß. Indem die Methodik zur Erleichterung der Erlernung wesentliche Fortschritte gemacht, den Stoff vielfach zusammengezogen, die Beweise vereinfacht hat, ist es möglich, auch aus der neueren Geometrie einzelne Partien aufzunehmen, was sich ebensowohl wegen der Eigenthümlichkeit und Allgemeinheit der Methoden, als wegen der weitgreifenden Anwendbarkeit der gefundenen Wahrheiten empfiehlt. — Wichtiger als dies ist die fortgesetzte Uebung in Aufgaben, von der oben die Rede war. Bei ihrer Lösung wendet man die geometrische Analysis an; man sieht die Aufgabe als gelöst an, verbindet die zu suchenden Größen mit den gegebenen, die man in der Figur ausdrücklich gezeichnet hat, und sucht von diesen zu jenen zu gelangen. (Ueber den Werth der Aufgaben für die Selbstthätigkeit der Schüler vgl. Waitz Pädag. §. 26. D. Red.)

Vielleicht ist es dem Anfänger im Lehramt wünschenswerth, noch über einzelne Puncte Rathschläge zu hören, die, wenn auch aus vieljähriger Erfahrung entnommen, doch nichts mehr als Rathschläge sein wollen. Von der Ansicht ausgehend, daß der Lehrer seine Classe stets im Auge halten und daher ihr gegenüber einen festen Standpunct einnehmen und behalten muß, ist uns ein ausgedehnter Gebrauch der Wandtafel seitens des Lehrers immer mislich erschienen; einzelne Schüler von Zeit zu Zeit an dieselbe zu rufen, ist zweckmäßig, wiewohl der damit verbundene Zeitverlust oft nicht un-

bedenklich ist. Die Schüler in ihre Hefte die Figuren nach den mündlichen Angaben des Lehrers zeichnen zu lassen, mag von dem Einzelnen zu einer trefflichen Uebung benutzt werden;*) im allgemeinen ist es wohl, namentlich in vollen Classen nicht anzurathen, weil dann die Richtigkeit der Figuren, ohne die doch das weitere Verständnis unmöglich ist, schwer oder gar nicht controlirt werden kann. Es scheint ein Lehrbuch, dem die Figuren angeheftet sind, die zweckmäßigste Weise, den Schülern die Figuren vorzuführen, an denen der Beweis zu verfolgen ist, so daß die Wandtafel nur als Ergänzung benutzt würde. Der Lehrer ist, ohne daß der Schüler, wie es bei eingedruckten Figuren der Fall ist, den Text ablesen kann oder von ihm abgezogen wird, nicht genöthigt, auf das Zeichnen der Figuren in der Schule Zeit zu verwenden und der Classe den Rücken zuzukehren, kein Schüler kann sich durch schwache Augen entschuldigen, man kann schnell aus den Figuren nach den Sätzen, aus den Sätzen nach den Figuren fragen, dieselbe Figur leicht auf verschiedene Weise benutzen, die Sätze selbst nach den Figuren bezeichnen rc. — Damit jedoch nicht zu große Einseitigkeit und Gebundenheit stattfinde, ist es nicht bloß zweckmäßig, sondern oft geradezu nothwendig, die Figuren in einer andern Lage oder Gestalt an die Tafel zu zeichnen und daran den Beweis führen zu lassen. Namentlich im Anfange, wo eine allgemeine Auffassung der Begriffe noch wenig zu erwarten ist, wird dies nothwendig sein und vielfach geübt werden müßen. Später wird es nur in den Fällen erforderlich sein, wo entweder der Beweis selbst eine kleine Modification erfährt, oder die Verbindung der Linien eine wesentlich andere Gestalt erhält. — Eine nicht unwesentliche Erleichterung für das Auffassen der Sätze gewährt eine angemessene Bezeichnung; hierher gehört, daß entsprechende Größen zweier Figuren mit gleichnamigen Buchstaben (A, a, A′, α) bezeichnet werden, daß für gewisse Puncte, z. B. den Mittelpunct des Kreises ein bestimmter Buchstabe (C, M), für gewisse Größen eine bestimmte Reihenfolge der Buchstaben, z. B. für das gleichschenklige Dreieck die Spitze in die Mitte zu stellen, feststehe, daß die Menge der Buchstaben nicht unnöthig gehäuft werde, z. B. eine Gerade oft mit einem Buchstaben, statt mit zweien bezeichnet werde. So kann man oft schon aus der Bezeichnung die Figuren construiren, die beobachtete Symmetrie aber wird bisweilen selbst auf Gesetze hinzuweisen vermögen. Bei einer solchen, nicht durch Willkür, sondern durch die Sache selbst gebotenen Bezeichnung kann man nicht selten bei leichten Sachen die Beweise ohne alle Figuren im Kopfe führen lassen, was äußerst bildend ist. Was die Figuren betrifft, welche die Schüler selbst zu zeichnen haben, so hat man zunächst darauf zu sehen, daß sie nicht zu klein gezeichnet, dann daß sie nicht zu speciell gefaßt werden. Anfänger in der Geometrie sind z. B. gar leicht geneigt, wenn von einem Dreiecke im allgemeinen die Rede ist, ein gleichschenkliges oder gleichseitiges zu zeichnen. Daß alles, was im Reinheft zu zeichnen ist, mit möglichster Sauberkeit ausgeführt werde, versteht sich von selbst; den Gebrauch des Zirkels, und zwar eines guten, des Lineals und dann auch des rechtwinkligen Dreiecks von dem Schüler zu verlangen, dürfte ganz angemessen sein.**)

Literatur: Außer den größeren Werken über Geschichte der Mathematik (vor allen Montucla) ist Chasles Geschichte der Geometrie durch die Uebersetzung von Sohncke in Deutschland weit verbreitet und als ein ausgezeichnetes Werk bekannt. — Unter den geometrischen Lehrbüchern ist vor allen Euklides zu nennen. Bekanntlich gilt er als der Vater der Geometrie; Kästner sagt: „die neuern Werke der Geometrie verlieren um so mehr an Klarheit und Gründlichkeit, je weiter sie sich von Euklid ent-

*) Die Methode von Steffenhagen s. Päd. Rev. 1849 Juni. D. Red.

**) Zur Uebung der inneren Anschauung, welche oben S. 717 ein „Sehen mit geschlossenen Augen" genannt wird, ist es zu empfehlen, daß man die Figuren, an denen Beweise zu führen sind, nicht immer wirklich zeichne, sondern manchmal bloß mit Worten beschreibe und die Schüler anleite, sie nebst ihren Buchstaben zu behalten; die Aufmerksamkeit wird dadurch in gesteigertem Grad in Anspruch genommen und jede Zerstreuung fern gehalten. Wildermuth.

fernen.“ Er ist heute noch fast das ausschließliche Lehrbuch in England. Als Lehrbuch, was es gewiß nach Euklids eigener Ansicht nie hat sein sollen, ist es selbst von Raumer (Gesch. d. Päd. III.) nicht anerkannt worden, der die Elemente sonst als ein Kunstwerk ersten Ranges angesehen wissen will, welches die Absicht gehabt habe, die Eigenschaften der regulären Körper von den ersten Fundamenten an zu beweisen.*) Aber auch nach dieser Seite hin hat Euklid nicht mit Unrecht vielfache Angriffe erfahren; die schärfsten vielleicht und wohlbegründete von Fahle in Jahns Jahrb. 1856 Bd. 74 S. 429 ff. — Seine Elemente bestehen aus 13 Büchern, denen noch zwei Bücher des Hypsikles hinzugefügt werden. Besonders schätzbare Ausgaben derselben sind von Clavius, Tacquet, Peyrard, August; weit verbreitet die einfachen von Lorenz und Neide; jene eine deutsche, die Beweise zusammenziehende Bearbeitung der 15 Bücher, diese den griechischen Text von B. 1—6, 11 u. 12 enthaltend. Mit Recht geschätzt sind Pfleiderers Scholien zu Euklids Elementen. Stuttg. 1827 und Unger, die Geometrie des Euklid und das Wesen derselben mit mehr als 1000 geometr. Aufgaben. Erfurt, 1833. — Ferner existiren von Euklid die Data, so genannt, weil in jedem einzelnen Satze aus den Elementen nachgewiesen wird, daß eine gewisse Größe durch andere bestimmte Größen ebenfalls gegeben, d. h. vollkommen bestimmt sei. Da es nun für die Auflösung von Aufgaben wesentlich darauf ankommt, zu erkennen, welche Stücke durch die gegebenen schon bestimmt seien, so ist in ihnen der Versuch gemacht, diejenigen Fundamentalbestimmungen zusammenzustellen, auf welche die Lösung geometrischer Aufgaben ebenso zurückgeführt werden könne, wie die Beweise geometrischer Wahrheiten auf die in den Elementen enthaltenen Lehrsätze. Die Data sind nach der werthvollen englischen Ausgabe des Robert Simson, von Schwab übersetzt, Stuttgart, 1780 erschienen. — Einen ähnlichen Zweck verfolgen Apollonius ebene Orte, deutsch von Camerer, Leipzig, 1796. — Nachdem durch Descartes die Analysis auf die Geometrie angewendet worden ist, hat die synthetische Geometrie der Alten vielfach Zurücksetzung erfahren. Robert Simson hat sich mehrfach bemüht, verloren gegangene Werke im Sinne der Alten wieder herzustellen, und seine Werke sind durch Uebersetzungen und Bearbeitungen auch in Deutschland, z. B. durch Camerer, Richter in Elbing u. A. bekannt geworden. Den ähnlichen Zweck verfolgte Diesterweg in Bonn in zahlreichen Schriften. — Alle (!) Lehrwahrheiten der Elementargeometrie in möglichster Vollständigkeit zu sammeln unternahm Paucker in: Ebene Geometrie der geraden Linie und des Kreises. Königsberg, 1823. I. Buch (mehr ist nicht erschienen), auf geringem Raume sehr reichhaltig. — Unter den neueren Lehrbüchern der Geometrie nimmt die hervorragendste Stelle wegen seiner Gründlichkeit ein: Legendre, éléments de géométrie, auch deutsch übersetzt von Crelle. Obgleich Lehrbuch, hat es doch vielmehr den Zweck, ein streng wissenschaftliches Gebäude der Elementargeometrie aufzustellen, was sich auch in den besonders werthvollen und ausgedehnten Noten über schwer zu begründende Puncte der Elemente kund giebt. — Für die Methode besonders werthvoll ist E. G. Fischer, Lehrbuch der Elementarmathematik, mit 2 Heften Anmerkungen. Berlin. Der Methode des Verfassers, die er in demselben niedergelegt hat, aber vorher selbst in seinem, mit dem besten Erfolge gekrönten Unterrichte erprobt hatte, ist es vorzugsweise zu danken, daß das alte Vorurtheil, als seien nur einzelne Köpfe für mathematische Leistungen befähigt, größtentheils geschwunden ist. Seine Methode ist wesentlich synthetisch, aber größtentheils den Beweis nur andeutend und dem Schüler nach dem Vortrage des Lehrers und der sehr genauen Andeutung des Lehrbuchs eine ausgedehnte häusliche Arbeit zumuthend. — Auf heuristischen Unterricht ganz besonders berechnet und seiner Zeit viel verbreitet war Matthias Lehrbuch, Magdeburg, jetzt neu bearbeitet von Hennige; ferner Grondbeginsels der Meetkunde door v. Swinden,

*) Raumer selbst spricht sich in der oben angeführten interessanten Abhandlung über den Unterricht in der Geometrie in sinniger Weise für das Ausgehen von der Betrachtung der Körper, namentlich der Krystalle, im Gegensatze gegen die pestalozzi'sche Formenlehre aus. D. Red.

1816, stets eine, oft kritische Rücksicht auf Euklid und Legendre nehmend, den Deutschen zugänglich gemacht durch die ausgezeichnete Uebersetzung von C. J. A. Jacobi in Pforte, Jena, 1834, besonders werthvoll durch die Reichhaltigkeit der Lehrsätze und Aufgaben in den von Jacobi hinzugefügten Anhängen, in denen auf die neuere Geometrie eine ausgedehnte Rücksicht genommen ist. Das Buch deutet die Beweise nur kurz an, oft nur die Paragraphen angebend, aus denen der Beweis folgt. — Ausgezeichnet durch Reichhaltigkeit, systematische Anordnung und Gründlichkeit, wenn auch weniger im Sinne der Alten ist J. H. T. Müller, Lehrbuch der Elementarmathematik, Halle, mit einem bedeutenden in den Anhängen aufgehäuften Uebungsstoff für fähige Schüler. Wegen ihrer Ausdehnung haben beide als Lehrbücher wohl wenig Eingang gefunden, verdienen aber im höchsten Grade die Berücksichtigung der Lehrer. Verbreiteter als Lehrbuch ist Tellkampf, Vorschule der Mathematik, Berlin, mit conciser Kürze geschrieben, über das gewöhnliche Bedürfnis nicht unbedeutend hinausgehend, namentlich in der Lehre von der Aehnlichkeit eigenthümlich. — Die vollständigen Beweise und in der streng wissenschaftlichen Form giebt Kunze, Lehrbuch der Geometrie, Jena; nur die Planimetrie ist erschienen; auch durch die geschichtlichen Bemerkungen und die Anhänge, welche die wichtigsten Resultate der neueren Geometrie enthalten und viel eigenes nach Form und Inhalt hinzufügen, sehr werthvoll. Nur die nächsten Bedürfnisse der Schule berücksichtigend, aber der mathematischen Strenge nichts vergebend, ist Joachimsthal Cours de géométrie élémentaire, Berlin, als Lehrbuch für das französische Gymnasium in Berlin bearbeitet und daher wohl weniger bekannt, als es sein sollte. — In Preußen gegenwärtig am verbreitetsten sind die Lehrbücher von Koppe und Kambly, beide die Beweise vollständig ausführend, das Bedürfnis der Schule nicht selten auf Kosten der Strenge allzu sehr berücksichtigend; ersteres hervorzuheben wegen passender Anordnung und geschickter Auswahl, letzteres wegen seiner Kürze und der Ausscheidung des nicht durchaus Nothwendigen. In Süddeutschland scheint am meisten in Brauch Nagel, Lehrbuch der ebenen Geometrie, Ulm, besonders werthvoll durch eine reiche Sammlung von Aufgaben und Lehrsätzen ohne Beweis im Anhang; in Oestreich ausschließlich Močnik, Lehrbuch der Geometrie, Wien. Gerühmt wird Heis und Eschweiler, Lehrbuch der Geometrie, Köln; Gallenkamp, Elemente der Mathematik, Wesel, sind für den Schulgebrauch wohl zu gedrängt. — Nach der oben erwähnten genetischen Methode bearbeitet ist Snell, Lehrbuch der Geometrie, Leipzig, und neuerdings mehr für den Schulgebrauch eingerichtet Richter, Lehrbuch der Mathematik nach genetischer Methode, Frankfurt a. O., 1856. Zu erwähnen ist auch Großmann, die Raumlehre, Stuttgart, 1855. Eine Hauptvertheidigung der genetischen Methode findet sich von Wittstein in der Päd. Revue 1847. — Ausschließlich der neueren Geometrie angehörend sind die Werke von Steiner, Adams und neuestens mit besonderer Vollständigkeit Chasles géométrie supérieure, auch deutsch frei bearbeitet von Schnuse. — Unter den Aufgabensammlungen für ebene Geometrie verdient eine besondere Erwähnung Wöckel, Geometrie der Alten, Nürnberg, durch eine sehr passende und einfache Einrichtung auch dem Schwächeren die Lösung erleichternd.

Dr. Erler.

Geometrische Analysis. Unter geometrischer Analysis — wohl zu unterscheiden von analytischer Geometrie (s. diesen Artikel) — versteht man ein bestimmtes Verfahren bei der Auflösung geometrischer Aufgaben, welches bequemer und verständlicher beschrieben als definirt werden kann. Wenn nämlich irgend eine geometrische Aufgabe — und es kann sich hier vom Standpuncte der Mittelschulen zunächst nur um Aufgaben aus der ebenen Geometrie handeln — nicht auf dem Wege der Berechnung, sondern auf dem der Construction gelöst werden soll, so schlägt die geometrische Analysis dabei folgenden Weg ein: sie bedient sich einer fertigen Figur, welche von der nämlichen Gattung ist, wie die gesuchte, z. B. wenn ein Dreieck oder speciell ein rechtwinkliges Dreieck oder noch specieller ein gleichschenkliges und rechtwinkliges Dreieck aus gegebenen

Bedingungen construirt werden soll, zeichnet sie im ersten Falle ein beliebiges, und daher absichtlich ein ungleichseitiges und nicht rechtwinkliges Dreieck, im zweiten ein rechtwinkliges, aber dabei ungleichseitiges, im dritten aber ein gleichschenklig-rechtwinkliges Dreieck von im übrigen beliebiger Form und Größe. Indem sie nun an der vorliegenden Figur die in ihr enthaltenen zur Auflösung gegebenen Stücke ins Auge faßt und mit den zu suchenden Größen vergleicht, bezeichnet sie zunächst diejenigen Puncte, welche durch die gegebenen Stücke unmittelbar als gegeben betrachtet werden können, indem ja überhaupt alle Constructionen in ihren äußersten Forderungen auf die Bestimmung von Puncten zurückgeführt werden können, durch welche die gesuchten Figuren bestimmt sind. Es ist daher das erste, was sie zu thun hat, wenn die gegebenen Stücke nicht unmittelbare Theile der Figur sind (was z. B. der Fall ist, wenn bei einem Dreiecke nicht die Seiten oder Winkel selbst, sondern Summen oder Differenzen derselben, Höhenperpendikel, Transversalen zc. gegeben sind), daß sie diese gegebenen Stücke in der Figur selbst darstellt. Sind dadurch diejenigen Puncte, welche als unmittelbar gegeben betrachtet werden können, erkannt worden, so treten um so schärfer die andern heraus, welche noch unbekannt, zur Bestimmung der gesuchten Figur aber erforderlich sind. Durch den Anblick der Figur und die Anwendung der geometrischen Wahrheiten auf sie müßen nun diejenigen Mittelglieder allmählich zur Erkenntnis gelangen, durch welche die Abhängigkeit der noch fehlenden Puncte von den als gegeben zu betrachtenden mittelst der gegebenen Stücke nachgewiesen werden kann. Wenn z. B. die Puncte A, B, C einer Figur als unmittelbar gegeben betrachtet werden dürfen, zwei Puncte X und Y aber, die zur Bestimmung der Figur noch weiter erforderlich sind, als unbekannt bezeichnet werden müßen, so kann etwa zunächst erkannt werden, daß von A, B, C aus mit Hülfe der gegebenen Stücke ein Punct D, hierauf ein Punct E, und dann X, ebenso auch von A, B, C oder D ein Punct G, dann ein Punct H und endlich ein Punct Y abgeleitet werden kann. Ist die Analysis da angelangt, so ist sie zu Ende geführt, und die Construction hat alsdann nur noch, von den gegebenen Stücken ausgehend, die gesuchte Figur dadurch zu bilden, daß sie die Puncte genau in der Ordnung, wie sie die Analysis als von einander abhängig nachgewiesen hat, aus einander ableitet. Der Beweis aber hat nachher in der Regel gerade den umgekehrten Gang von der Analysis zu gehen, da letztere von dem Gesuchten ausgehend seinen Zusammenhang mit dem Gegebenen nachweist, während der erstere von dem Gegebenen ausgehend allmählich durch Schlüsse nachzuweisen hat, daß das Gesuchte wirklich dargestellt worden sei.

Die geometrische Analysis geht somit bei der Lösung von Aufgaben ganz den Weg der Erfindung, d. h. den Weg, den nicht etwa der Schüler beim Erlernen einer Wissenschaft, sondern den der Forscher beim Erweitern derselben zu gehen hat und es ist dieser Weg hier um so natürlicher, da jede selbständige Lösung einer Aufgabe für die Person des Lösers den Charakter einer Entdeckung, also einer Erweiterung seines Wissens und Könnens an sich trägt.

Wenn aber gleich jede Aufgabe eine individuelle, auf besondere Weise zu lösende ist, so weist doch die geometrische Analysis nach, daß diese Lösung durch fünf Hauptmittel zu erreichen ist, nämlich 1) durch Reduction einer zu lösenden Aufgabe auf eine schon gelöste oder überhaupt auf eine voraussichtlich einfachere und leichter zu lösende; 2) durch Analogieschlüsse, entweder vom Besonderen auf das Allgemeine, oder auch durch Vergleichung einer Aufgabe mit einer schon gelösten, in welcher neben sonst gleichen Bedingungen bei einer oder mehreren derselben ein Gegensatz stattfindet, z. B. Summe in Differenz, Lage eines Punctes innerhalb einer Figur in seine Lage außerhalb derselben übergeht u. dgl.; 3) durch Lehrsätze, aus denen unmittelbar die Lösung einer Aufgabe sich ergiebt. Unter diesen Lehrsätzen hebt die geometrische Analysis ganz besonders heraus und stellt sie in der geeigneten Form zusammen; 4) die Lehrsätze über Data, d. h. solche Lehrsätze, in welchen ausdrücklich ausgesprochen ist, daß mit gegebenen Stücken einer Figur auch andere gegeben seien,

weil die genannten Stücke von einander abhängig seien, und endlich 5) die Lehrsätze über geometrische Oerter, d. h. solche Lehrsätze, welche aussagen, daß alle Puncte, welche einer bestimmten Bedingung Genüge leisten sollen, auf einer unter gewissen Voraussetzungen construirten Linie liegen müßen. Dies ist der Apparat, dessen sich die geometrische Analysis bedient, und es ist daher ihre wichtigste Aufgabe, diesen Apparat zunächst zum Bewußtsein zu bringen, dann aber zu möglichst gewandter Uebung im Gebrauche.

Es erscheint nun als die Hauptfrage, welche für die Encyklopädie zu beantworten ist, die Frage, ob und wie weit die geometrische Analysis in unseren Mittelschulen für den Unterricht in der Geometrie von Bedeutung sei? Praktisch ist diese Frage in Württemberg dadurch beantwortet, daß wenigstens in den Lehranstalten, welche unmittelbar auf die polytechnische Schule vorbereiten, die geometrische Analysis als ordentliches Lehrfach der obersten Classe aufgenommen ist. Hier in Ulm z. B. ist dieses Fach mit zwei wöchentlichen Stunden bedacht. Auch in den Gymnasialanstalten ist die extensive Seite des geometrischen Unterrichts soweit beschränkt, daß dem Lehrer genügend Zeit zur oben entwickelten Art der Behandlung geometrischer Aufgaben gestattet ist. Ob in andern Theilen Deutschlands die Oberschulbehörden selbst in dieser Richtung vorgehen, ist mir nicht bekannt. Das aber weiß ich, daß es in vielen Anstalten ganz von der Neigung des Lehrers abhängt, ob er die geometrischen Wissenschaften mehr in extensiver oder mehr in intensiver Weise behandeln will. Und doch möchte ich gleich an die Spitze der methodologischen Beantwortung obiger Frage die Behauptung stellen, daß der geometrische Unterricht in unseren Mittelschulen nur dann seinen vollen Werth einestheils als formales Bildungsmittel, anderntheils aber als Vorbereitungsunterricht für höhere Lehranstalten gewinnen kann, wenn er die geometrische Analysis in den Lehrkreis der Unterrichtsfächer aufnimmt.

Allerdings haben selbst tüchtige Lehrer und Freunde der Lösung geometrischer Aufgaben gegen ihren Gebrauch als Unterrichtsmittel in ausgedehnterem Sinne manches einzuwenden. Hauptsächlich ist es die gar zu verschiedene Befähigung der Schüler in der Gewandtheit für die Lösung von Constructionsaufgaben, welche als Hindernis für ihre allgemeinere Anwendung gelten soll, so daß sie mehr als Förderungsmittel für die talentvolleren zu betrachten sei. Es muß nun wohl anerkannt werden, daß mancher vor einer zu lösenden Constructionsaufgabe stundenlang sitzt und die Feder zernagt, ohne zu einem Resultate zu kommen, und daß der Lehrer nicht einmal ernstlich einschreiten kann, wenn der Schüler sagt, er habe eben nichts herausgebracht, daß somit dem Lehrer nicht einmal die Möglichkeit für eine Controle darüber gegeben ist, ob der Schüler sich wirklich ernstlich mit der Aufgabe beschäftigt habe, oder dies nur so vorgebe. Aber abgesehen davon, daß dies bei algebraischen Aufgaben auch geschehen kann, ohne daß daraus je gefolgert worden wäre, man dürfe die Algebra nicht so ausgedehnt behandeln, so würde aus obiger Instanz überhaupt nur zweierlei folgen. Erstens nämlich, daß sich Constructionsaufgaben weniger für obligatorische häusliche Arbeit eignen als andere; dann aber, daß die Behandlung der Aufgaben auf eine Art geschehen müße, durch welche jener Uebelstand so gering als möglich wird. Was den ersten Punct betrifft, so gilt natürlich auch von den Constructionsaufgaben, was überhaupt von den mathematischen Aufgaben den sprachlichen und ähnlichen gegenüber gilt; productive — nicht bloß reproductive — Leistungen durch häusliche Aufgaben haben ihr Bedenkliches gerade darin, daß es hier dem Lehrer weit schwerer wird als in andern Fächern etwaiges Abschreiben zu controliren, sobald das gelieferte Resultat ein richtiges ist. Der träge Schüler wird sich hier an einen besseren halten und von ihm abschreiben und höchstens für den Fall einer etwaigen Nachfrage des Lehrers das Abgeschriebene sich von dem besseren erklären lassen, um darüber Rechenschaft ablegen zu können. Dies geschicht, wie jeder Lehrer weiß, in gleich ausgedehnter Weise bei Rechnungsaufgaben, ohne daß es ein anderes Mittel zur Verhütung gäbe, als die Ausarbeitung unter der

unmittelbaren Aufsicht des Lehrers, wobei außerdem noch der letztere durchaus nicht kurzsichtig sein darf, wenn das Abschreiben gründlich verhütet werden soll. Ist denn aber wohl wirklich im Ernste zu glauben, daß solche Schüler mehr Gewinn von dem Unterrichte in der Geometrie ziehen werden, wenn sie neben der ebenen Geometrie auch noch Stereometrie und Trigonometrie treiben, als wenn sie ihre Unterrichtszeit dazu verwenden, um ersteres Fach, wenn auch nicht immer auf selbständige Weise, anwenden zu lernen? Wenn wir daher von der Wichtigkeit der Uebung im Lösen geometrischer Aufgaben überzeugt werden, so kann aus dem Obenbemerkten nur das folgen, daß der Lehrer denjenigen Weg einzuschlagen hat, der den gerügten Uebelstand am unschädlichsten macht.

Diese Wichtigkeit aber beruht auf folgenden Momenten. Die Lösung von Aufgaben giebt dem Schüler vor allem die praktische Seite der Wissenschaft. Die Lehrsätze selbst sind für ihn so lange ein bloßer Gegenstand des Wissens oder gar nur der Neugierde, als er nichts mit ihnen anzufangen weiß. Er soll aber schon in der Schule lernen, daß überhaupt jedes Wissen ein todtes ist, das keine praktische Anwendung findet, daß daher auch der reichste Schatz geometrischer Wahrheiten nur dann aufhört, ein todtes Capital zu sein, wenn der Besitzer desselben mit ihnen etwas zu Stande zu bringen vermag (vgl. Bd. I, S. 255). Auch wird erst die Anwendung der vorgekommenen Lehrsätze auf die Lösung von Aufgaben das rechte Licht auf sie selbst werfen und das Verständnis der Theorie fördern, und dies zwar nicht bloß dadurch, daß jede Anwendung des Lehrsatzes immer wieder eine Repetition desselben ist, also ihn aufs neue ins Gedächtnis ruft, sondern noch mehr, weil jedes neue Vorkommen eines solchen Lehrsatzes ihn mit andern Lehrsätzen in Verbindung bringt, an anderen Figuren und in anderen Lagen seine Wahrheit zeigt und daher sein Verständnis von der ersten und ursprünglichen Figur, in welcher derselbe dem Schüler gegeben wurde, immer unabhängiger macht. Für das Gymnasium insbesondere ist gerade der formelle Zweck des Unterrichts der wichtigere, die Erreichung eines materiellen Zieles aber mehr dem künftigen Berufe, also z. B. dem Universitätsstudium zu überlassen; es kann daher wohl kaum bestritten werden, daß ein Schüler formell überhaupt besser ausgebildet, aber auch selbst wenn er auf der Universität sich den mathematischen Studien besonders widmen will, gründlicher vorbereitet das Gymnasium verläßt, wenn er sich in die ebene Geometrie so vertieft hat, daß ihm die Lehrsätze zu einem wirklichen Eigenthum geworden sind, mit dem er schalten und walten kann, als wenn er nur mit den Fundamentalsätzen dieser Wissenschaft bekannt worden ist, dann aber noch einen Blick in Stereometrie und Trigonometrie gethan hat. Von gleicher, ja noch größerer Bedeutung erscheint aber die Sache für die Realschule. Letztere wird zwar in ihren oberen Classen Stereometrie und Trigonometrie nicht entbehren können; es hat aber damit auch keine Noth, da hier viel mehr Zeit — mindestens 8—12 Stunden wöchentlich — in den obern Classen auf Mathematik verwendet werden kann. Daß aber ein Theil dieser Zeit auf die Behandlung geometrischer Constructionsaufgaben verwendet werde, erscheint um so nöthiger, da der Schüler, wenn er von der Realschule aus eine polytechnische Schule besucht, dort zunächst als eines seiner wichtigsten Fächer die beschreibende Geometrie (Géometrie descriptive) erkennen wird; für diese aber ist die Construction von Aufgaben aus der ebenen Geometrie eine ganz ausgezeichnete Vorübung, indem sie nicht bloß die erforderliche technische Fertigkeit im Gebrauche von Zirkel und Lineal giebt, sondern Einbildungskraft und Combinationsgabe weckt und stärkt, und somit die für jeden, der in der beschreibenden Geometrie selbständig etwas leisten will, so nöthige Erfindungskraft vorbereitet. Wer es hier in der Realschule — natürlich die zweckmäßige Leitung durch einen tüchtigen Lehrer vorausgesetzt — nicht weiter bringt, als daß er bei der Beschäftigung mit einer Aufgabe stundenlang an der Feder kaut, weil er nichts zu Stande bringt, dem ist wohl überhaupt abzurathen, sich einer Laufbahn zu widmen, deren wissenschaftliche Basis die Mathematik ist.

Aber eben das ist unter allen Umständen nöthig, daß der Lehrer zunächst die Sache kräftig und energisch in die Hand nehme und dem Schüler die Wege klar und deutlich vorzeichne, auf denen er zu selbständiger Lösung von Aufgaben gelangen könne. Ob dies in besonderen Unterrichtsstunden geschehe, die auf dem Lectionsplane den Namen: geometrische Analysis tragen, oder ob diese Uebungen mit dem Unterrichte der ebenen Geometrie verbunden und in ihn verflochten werden, ist natürlich an sich gleichgültig, wenn nur die Sache wirklich und auf die rechte Weise geschieht.

Damit aber die Sache auf die rechte Art geschehe, wird der Lehrer vor allem schon beim theoretischen Unterrichte der ebenen Geometrie auf den Zweck dieses Unterrichts in soweit Rücksicht nehmen, als er bei den geeigneten Lehrsätzen auf ihre Anwendung aufmerksam macht, und etwa an leichteren und einfacheren Aufgaben dieselbe nachweist. Er wird die dazu passenden Lehrsätze neben ihrer gewöhnlichen Fassung noch in Formen aussprechen, durch welche sie für die constructive Anwendung sich als besonders geeignet zeigen, also — natürlich mit gehöriger Berücksichtigung der Fassungskraft der Schüler — in der Form der sogenannten Data und ganz besonders in der Form geometrischer Oerter als des allerwichtigsten Mittels zur Aufgabenconstruction. Er wird ferner, ehe er zur systematischen Behandlung der geometrischen Analysis übergeht, noch ganz speciell die Sätze über die geometrischen Oerter den Schüler aus dem entwickelten Systeme zusammenstellen lassen und dieselben je nach der Ausdehnung, die er seinem Unterrichte geben will oder kann, möglichst reichhaltig vermehren. Indem er alsdann zur systematischen Behandlung der Aufgabenlösung selbst übergeht, wird er dem Schüler zunächst recht klar machen, wie das verschiedene Ziehen von Hülfslinien bei der geometrischen Analysis gar oft verschiedene Auflösungen herbeiführt, und er wird dabei vielfache Gelegenheit finden, den Schüler auf gewisse beinahe stets von Erfolg begleitete Kunstgriffe aufmerksam zu machen, welche das Auffinden der Constructionen erleichtern, z. B. bei Dreiecksaufgaben, wenn eine Transversale gegeben ist, das Verlängern derselben um ihre eigene Länge und die dadurch bewirkte Ergänzung zu einem Parallelogramm, ferner wenn Winkel gegeben sind, das Herbeiziehen des Kreises ums Dreieck, bei Trapezaufgaben die Zerlegung des Trapezes in ein Parallelogramm und ein Dreieck durch eine Parallele mit einer der nicht parallelen Seiten und analog damit das Ziehen einer Parallele mit einer Diagonale, ferner die Benützung der Verbindungslinie der Halbirungspuncte der nichtparallelen Seiten oder der Diagonalen u. dgl. Alsdann wird er wohl genauer auf die verschiedenen oben angedeuteten Wege eingehen, welche zur Auffindung der Lösungen führen, namentlich den Weg der Reduction und der Analogie. Dabei wird er in der letztern Untersuchung ganz insbesondere dem Schüler zeigen, wie die Lösung von Aufgaben, in welchen unter den gegebenen Bedingungen irgend eine Differenz zweier Linien vorkommt, worin der Schüler im Anfange gewöhnlich Schwierigkeiten findet, dadurch meistens sehr erleichtert wird, daß man die genannte Bedingung in die gegentheilige umwandelt, nach welcher die Summe derselben Größen gegeben ist. Der Lehrer, welcher seines Gegenstandes Meister ist, findet hier reichen Stoff zu den vielseitigsten Winken für den Schüler. Indem er ihm endlich noch zeigt, wie weitaus bei den meisten Aufgaben die Lösung auf die Bestimmung von Puncten hinaus kommt, welche durch den Durchschnitt zweier geometrischer Oerter erhalten werden, wird er ihm die hieher gehörigen Sätze noch ganz besonders repetitorisch einprägen. Nun kommt es nur noch darauf an, daß die Wahl der Aufgaben in zweckmäßiger Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren geschehe und der Zusammenhang analoger Aufgaben mit einander oder die Reduction von Aufgaben auf andere gehörig beachtet werde. In dieser Beziehung wird etwa der Lehrer den Schülern eine Anzahl Aufgaben dictiren, und sich die bessern im Selbstauffinden der Lösung zu Hause versuchen lassen, natürlich ohne dies obligatorisch zu machen. Ist er überhaupt der Mann, seine Schüler für den mathematischen Unterricht wirklich zu gewinnen, so wird ihm auch eine Anzahl solcher Schüler nicht fehlen, die darin etwas leisten. Die Hauptsache wird aber immer

darin bestehen, daß der Lehrer in den Unterrichtsstunden selbst die Aufgaben mit den Schülern durchspricht, sie darauf leitet, welche Hülfslinien bei der geometrischen Analysis am zweckmäßigsten gezogen werden, und dabei selbst auf Misgriffe, die sie etwa bei diesem Ziehen zu machen geneigt sein mögen, eingeht, und ihnen nachweist, wie und warum eine derartige Linie zu nichts führe. Immer aber wird er darauf dringen, daß wo möglich alle, jedenfalls aber die wichtigeren und schwierigeren geometrischen Aufgaben, welche durchgearbeitet worden sind, von den Schülern in einem reinlichen Hefte sorgfältig eingeschrieben und mit reinen und exacten Zeichnungen versehen werden. Es dient dies einerseits zur Repetition, andererseits aber für den Lehrer zur Controle richtigen Verständnisses. Es werden hier allerdings an die Gewandtheit des Lehrers größere Ansprüche gemacht, als wenn er den Schüler in Stereometrie und Trigonometrie weiter führen soll; aber diese können und müßen auch überall da gemacht werden, wo ein eigener Lehrer für Mathematik angestellt ist, und dieses Fach nicht etwa nur dem jüngsten Lehrer deswegen übergeben ist, weil es von den ältern keiner übernehmen wollte. Wird ja doch, genau betrachtet, von dem Lehrer der Mathematik hier nicht mehr verlangt, als von dem Lehrer des Lateinischen, wenn er neben den Expositionsübungen auch Compositionsübungen vornehmen soll. Kann dieser freilich nicht ordentlich lateinisch schreiben, so werden solche Uebungen nur mangelhaft ausfallen. Aber er soll dies eben können, und dann werden diese Uebungen sehr fruchtbringend sein, und wenn auch die Schwächeren dadurch nicht so weit kommen werden, selbst fehlerfrei lateinisch sich auszudrücken, so wird ihnen doch über das Wesen der lateinischen Sprache manches Licht aufgehen. In ganz ähnlichem Verhältnisse zu einander stehen die Theorie der ebenen Geometrie und die geometrische Analysis, und daher wird auch der schwächere Schüler, selbst wenn er nicht zu selbständiger Lösung von Aufgaben gelangen sollte, doch für das formale Verständnis der Wissenschaft mehr gewonnen haben als durch das extensivere Behandeln derselben. Dabei aber dürfte noch insbesondere auf die Freude hingewiesen werden, welche jeder empfindet, der etwas selbständig hervorgebracht hat, und welche daher dem besseren Schüler, sobald er nur einmal für eine oder einige Aufgaben selbst die Lösung gefunden hat, die Lust an der Geometrie überhaupt steigert, und somit auch den Gesammterfolg des Unterrichts in allen Beziehungen aufs wesentlichste befördert.

Es bleibt noch übrig, über die Literatur unserer Wissenschaft einiges beizufügen. Da die griechischen Mathematiker unsere Methode vorzugsweise cultivirten, so sind es auch einige Ueberreste aus dem Alterthum, welche des Studiums für den Lehrer, aber auch für den vorgerückteren Schüler — jedoch nur für einen solchen — würdig sind. Hieher gehören außer Euclids Data (Uebersetzung aus der engl. Bearbeitung Robert Simsons von Schwab. Stuttg. 1780) die Schriften des Apollonius, vor allem seine ebenen Oerter (wiederhergestellt von Robert Simson, übersetzt von Camerer, Leipzig 1796) und als glänzendes Beispiel der Reductionsmethode seine Schrift über die Berührungen (nach der Restitution von Vieta lateinisch herausgegeben von Camerer, Gotha 1795), sowie als Beispiel der umfassendsten Behandlung einer Aufgabe nach ihren verschiedenen Fällen seine Schrift de sectione spatii (wiederhergestellt von Diesterweg, Elberfeld 1827). Die späteren Zeiten bis auf die neuere Zeit lieferten in unserem Gebiete beinahe nichts mehr; die Uebermacht des Calculs, hervorgerufen durch Descartes glänzende Entdeckung der Coordinatenmethode hatte alle Mathematiker so sehr in Anspruch genommen, daß der Sinn für geometrische Studien im Sinne der Alten und für die reine Betrachtung der Form sehr in den Hintergrund trat, und nur wenige arbeiteten im Sinne jener griechischen Mathematiker, meist als Commentatoren derselben. Herauszuheben sind hier besonders die Schriften zweier Mathematiker, die Schriften Pfleiderers, namentlich seine Scholien zu Euklid (zuerst erschienen in lateinischer Sprache als Universitätsprogramme, später übersetzt und gesammelt von Hauber und Plieninger in 5 Thln. Stuttgart 1827) und Diesterwegs (geometrische Aufgaben, nach der Methode der Griechen

bearbeitet, 1. Sammlung, Berlin 1825. 2. Sammlung, Elberfeld 1828), welche sehr belehrende Muster von geometrischer Analysis darbieten.

Erst die große Erfindung der Methode der beschreibenden Geometrie durch Monge lenkte die Aufmerksamkeit der Mathematiker wieder auf die reine Geometrie. Wenn jene gleich sich mit der Darstellung der im Raume befindlichen also nach drei Dimensionen ausgedehnten Größen beschäftigte, so warf sie ihr Licht doch auch auf die für sie vorbereitende Wissenschaft, auf die Geometrie der Ebene, und die Theorie derselben sowohl als die constructive Seite bekamen einen vorher ungeahnten Aufschwung. Die Entdeckungen im Gebiete der neuern Geometrie mit ihren großen Bereicherungen der Wissenschaft hängen damit zusammen. Aber auch für die Schule blieb diese neue Richtung nicht ohne Einfluß, wie die Vergleichung beinahe jedes neuern Lehrbuches der ebenen Geometrie mit den früheren auffallend nachweist, indem erstere auf die Construction ganz anders Rücksicht nehmen, als letztere. Einzelne hier besonders herauszuheben, wäre überflüssig. Aber auch besondere Aufgabensammlungen erschienen in großer Zahl, und beurkundeten damit eine neue Zeitrichtung. Die Schriften von Miles Bland (geometrische Aufgaben, bearbeitet von Wiegand, Halle 1850), von La Frémoire (Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben der Elementargeometrie, übersetzt von Kauffmann, herausgegeben von Reuschle, Stuttgart 1858) und andere wurden auf deutschen Boden verpflanzt. Unter den deutschen Originalwerken möchten aus der großen Menge derselben etwa besonders hervorzuheben sein die Schriften von Adam (besonders: geometrische Aufgaben mit besonderer Rücksicht auf geometrische Construction, Winterthur 1849), und als die weitaus reichhaltigste, wenn gleich mehr einen compilatorischen Charakter tragende Sammlung das Buch von Holleben und Gerwien: Aufgaben-Systeme und Sammlungen aus der ebenen Geometrie, 1. Theil. Geometrische Analysis in 2 Bdn., Berlin 1832. Unter den Bemühungen, die Methode des Unterrichts zu fördern, glaubt der Verfasser dieses Artikels, ohne die Schranken der Bescheidenheit zu überschreiten, seine eigene Schrift (geometrische Analysis. Eine systematische Anleitung zur Auflösung von Aufgaben aus der ebenen Geometrie auf reingeometrischem Wege für die höheren Classen der Gymnasien und Realschulen. Ulm 1850) um so mehr besonders erwähnen zu dürfen, als sie die in diesem Artikel ausgesprochenen Ansichten praktisch durchzuführen versucht. **Nagel.**

Geometrische Formenlehre, s. Formenlehre.

Gerechtigkeit, s. Erzieher.

Gerson. 1) Jean Charlier, nach seinem Geburtsort Gerson im Kirchensprengel von Rheims Gersonius genannt, ein Name, den er der Bedeutung wegen (hebr. = Fremdling) lieb hatte, war der Sohn von Arnulph Charlier und Elisabeth de la Chardinière, „einer anderen Monica." Sein äußerer Lebensgang war, nachdem G. aus der sorgfältigen, frommen Erziehung des elterlichen Hauses in das blühende Colleg von Navarra zu Paris 1377 entlassen war, eben so unruhvoll, wie sein inneres Leben klar und ruhig. Der Seelenfrieden, der ihm nie getrübt wurde, schaffte ihm trotz der bedeutenden Arbeitslast, die auf ihm lag, die Muße, die umfassendsten Studien zu machen und durch seltene Gelehrsamkeit zu glänzen, indem er ihm gleichzeitig Muth und Kraft gab, Päpsten und Fürsten gegenüber die christliche Wahrheit mit Ernst zu vertreten. Anlaß boten dazu die schismatischen Streitigkeiten, die 1378 ausgebrochen waren und denen er, seit 1392 Doctor der Theologie und Kanzler der Universität, sich nicht entziehen konnte, zum andern die politischen Welthändel in Frankreich, besonders seitdem Jean Petit versucht hatte, die Ermordung des Herzogs von Orleans durch den Herzog von Burgund zu rechtfertigen. Hier gab ihm die Würde eines Decans von Brügge in Flandern, später eines Pfarrers zu St. Jean en Grève in Paris Pflicht und Recht zum Widerstande. Die desfallsigen Verhandlungen führten erst im Jahr 1414 zu einem vorläufigen Siege über Petit, den indessen das im Spätherbst desselben Jahres eröffnete Concil zu Kostnitz nicht bestätigte. An diesem nahm G. seit dem Februar 1415 so lebhaften Antheil, daß man gewöhnt ist, ihn als

die Seele der dort gepflogenen Verhandlungen anzusehen, was jedoch nicht unbedingt richtig ist. Doch tritt er in dem gegen Huß angestrengten Processe in den Vordergrund und bringt dem Eifer für die Rechtgläubigkeit ein schweres Opfer, dessen Preis ihm die Versammlung freilich schuldig geblieben ist, denn sie hat Huß gerichtet, aber den Vertheidiger des politischen Meuchelmordes nahezu absolvirt. Sein Eifer gegen diesen verschloß G. nach dem Concil sein Vaterland für längere Zeit: wir finden ihn zuerst zu Rattenberg am Inn in Tyrol, dann zu Neuburg an der Donau in Bayern. Dringenden Aufforderungen, eine Professur in Wien anzunehmen, widerstand er und begab sich unmittelbar nach dem Tode des Herzogs von Burgund nach Frankreich zurück 1419, um in einem Kloster von Lyon, gehoben durch die Auszeichnungen und Geschenke seines Landesherrn, wie durch die Ehrerbietung seiner Amtsbrüder seinen Lebensabend in frommen Uebungen und Unterweisung der Jugend hinzubringen, damit er seiner Kirche ein neues besseres Geschlecht heranziehe. Von Kindern umgeben, mit ihnen betend entschlief er am 12. Juli 1429. Die Kinder, die er in seiner letzten Lebenszeit unterrichtete, lehrte er beten: „Herr des Erbarmens, habe Mitleid mit deinem armen Diener." Der Volksglaube wußte von Wundern zu erzählen, die auf seinem Grabe geschehen seien. 2) Gerson ist ein Mann von hoher Bedeutung für die Culturgeschichte überhaupt. Die Vielseitigkeit seines Geistes und die damit zusammenhängende Mannigfaltigkeit seiner Thätigkeit, die so ganz aus einem Gedanken hervorbricht, würden ihn selbst dann beachtenswerth machen, wenn das äußere Interesse, welches die Zeitverhältnisse seiner Wirksamkeit geben, fehlte. Seine kirchengeschichtliche Stellung, mit der Geschichte des Kostnitzer Conciles innig verknüpft, muß zu großem Ernst stimmen. Mit überreichen Gaben und Kräften ausgestattet, durch eine in seiner Zeit sehr seltene Sittenreinheit geadelt, von Liebe für seine Kirche erfüllt und mit großer Klarheit erkennend, woran es derselben gebrach, versuchte er, die Reformation an Haupt und Gliedern im Frieden durchzuführen und den nahen Stürmen vorzubeugen. Aber die römische Kirche mußte ihr Geschick erfüllen. Der reine Wille und die Gelehrsamkeit waren zu schwach gegen bösen und stumpfen Willen, und der Mann, der sich berufen hielt, zu bessern und zu reinigen, mußte dazu beitragen, das Uebel unheilbar werden zu lassen, und sollte dabei seinen eigenen reinen Namen mit dem Blute von Huß beflecken. 3) Desto sicherer waren seine Erfolge als Theologe und als solcher hat er ein besonderes Interesse für die Geschichte der Pädagogik. Uns ist es ein Geringes, daß er die schiffbrüchige Scholastik in den Hafen der Mystik zu retten suchte, wiewohl auch dies nicht ohne Wichtigkeit war; aber daß er die christliche Mystik selbst, welche sich in ihren deutschen Vertretern theoretisch und praktisch weit von dem biblischen Grunde verirrt hatte, auf diesen zurückführte, ist ein Verdienst, für das ihm auch die christliche Schule verpflichtet bleibt. Seine Mystik, klar und faßlich, nirgends den Monotheismus verlassend, erbaut sich aber auf rein psychologischem Grunde, wie überhaupt das spätere Mittelalter kaum einen zweiten Theologen aufzuweisen hat, der mit gleichem Ernste Psychologie und Ethik, die beiden Fundamente der Pädagogik, getrieben hätte. Die menschliche Seele, so etwa lehrt er, ist einfach, und wenn wir von Seelenvermögen reden, so geschieht dies nur, um unserem Verständnis zu Hülfe zu kommen. Zu diesem Zwecke nun scheidet er eine erkennende und eine begehrende, zugleich empfindende Kraft, welcher jeder drei gesonderte Vermögen gegeben sind. Der ersteren: die reine Intelligenz, welche die ewigen und allgemeinen Wahrheiten von Gott unmittelbar empfängt, der begreifende, urtheilende, schließende Verstand, und die Sinnerkenntnisse, in deren Gebiet Gedächtnis und Phantasie gehören. Damit parallel gehen die affectiven Vermögen: das von Gott verliehene Vermögen des Guten (Synäresis alias Synderesis), das in Wille, Freiheit, Begierde wirksame vom Verstande und das von den Sinnen bewegte Begehrungsvermögen. Jeder dieser Anlagen entspricht eine Thätigkeit im Gebiete der Erkenntnis: das unwillkürliche hin und her zerstreute Denken, das durch angestrengte Beherrschung der Gedanken einzig erreichbare Meditiren, d. i. die bewußte

Richtung der Seele auf ein bestimmtes Ziel; mit überraschender Sinnigkeit deutet er die Mythen von Orpheus und Euridice, wie von Aeneas Eingang in die Unterwelt auf diesen Zustand, der sich in der Contemplation über das weite herrliche Gebiet der ewigen Dinge ausbreitet. Die Thätigkeiten des affectiven Vermögens sind dem entsprechend: Begierde, demüthige Zerknirschung und Liebe. Diese aber, deren Preis das Ziel jeder mystischen Betrachtung ist, hat drei Qualitäten, sie reißt das Herz zu dem Geliebten hin, sie vereinigt dasselbe mit ihm (aber nicht inniger als etwa Eisen oder Kohle mit dem Feuer — hier liegt seine Unterscheidung von den pantheistischen Mystikern) und giebt in ihm selige Ruhe. Von hohem praktischem Werth ist der weitere Unterricht, wie man ein contemplatives Leben, zu dem nicht jeder befähigt ist, führen möge. Vor allem ist die Berufung Gottes abzuwarten, die eigene Anlage und Befähigung genau, und noch genauer die bürgerliche Stellung zu prüfen, rastlos vorwärts zu streben, jede überflüssige Beschäftigung, überhaupt jede unruhige Vielgeschäftigkeit zu meiden. Dazu kommen weiter Ausdauer und Geduld, eine tief in den Grund gehende Prüfung der eigenen Affecte, sorgfältige Wahl der Zeit und des Ortes, das rechte Maß in Speise und Schlaf, ja nicht ein zu geringes, und Reinheit der Phantasie von unzüchtigen Bildern jeder Art, weshalb er auch die spielende Art, in welcher Ausdrücke u. s. f. von der sinnlichen Liebe auf die christliche übertragen wurden, misbilligt. Diese Gedanken bilden den Hauptinhalt seiner bedeutendsten Schriften (de theologia mystica practica — d. t. m. speculativa u. s. f.), doch behandelte er auch besonders psychologische und ethische Themen, so von dem geistlichen Leben der Seele (de vita spirituali animae), Erklärungen von Ausdrücken, welche die Sittenlehre angeben (definitiones terminorum ad theologiam moralem pertinentium) u. dgl. 4) Dem Grunde seiner Lehre treu, erwies sich auch seine seelsorgerliche Thätigkeit, das eigentliche agens aller, auch der politischen Schritte. Er machte geltend, daß die Theologie nicht exclusiv sein dürfe, und gab populäre Tractate in französischer Sprache heraus, er setzte Amt und Ehre an den Eifer wider den damals auftauchenden sittlichen Probabilismus, er bestritt, daß nur im Kloster die Vollkommenheit sittlichen Lebens zu finden sei, und suchte das Leben in der Welt zu heiligen. Mit bis ins einzelne gehender Sorgfalt warnte er in Wort und Schrift vor den geheimen Sünden der Jugend, bekämpfte den Bilderverkauf an den Kirchenthüren und scheute, als ein junger Priester durch den alle Lascivitäten Ovids überbietenden Roman von der Rose sich den Beifall von ganz Frankreich erworben hatte, nicht den Spott und die Misgunst des Hofes, welche er sich durch seine scharfe Gegenschrift contra romantium de rosa zuzog. 5) Vorzüglich tritt endlich die erziehliche Seite seiner Thätigkeit hervor, wo ihn sein Amt zu Kindern führt: die Studenten im Colleg von Navarra (vgl. d. Art. Frankreich, Universität) waren ja Knaben. Ihnen gab er in seinen Briefen eine bestimmte Studienordnung. Der erste derselben enthält viele praktische Winke, wie die verschiedenen Bücher zu lesen seien und dann für jeden Studirenden die noch heute beherzigenswerthe Mahnung, sich Einen Autor zu erwählen, der ihm nach Lehre und Charakter am meisten zusage, in diesen sich hineinzuleben und an ihm sich zu bilden. Endlich ist uns in dem berühmten kleinen Tractat (de parvulis trahendis ad Christum) über die christliche Führung der Knaben ein herrliches Zeugnis der Treue bewahrt, mit der G. sich der ihm anvertrauten Jugend annahm, und schon in Paris, mehr noch in Lyon in der väterlich gehandhabten Beichte ein Mittel fand, aus den gründlich erforschten Herzen die sich vielfach in denselben verstrickende Schlange herauszuwinden und das tödtliche Gift zu vertreiben, dessen Verbleiben jedes Wachsthum in Christo hindert (c. 3). Ihm vereinigten sich in der Beichte alle die Bemühungen um die jungen Seelen, welche in unserer heutigen religiösen Erziehung aus einander treten (vgl. d. Art. Beichte, Bd. I. p. 483). Als man ihm über seine Beschäftigung mit den Kindern Vorwürfe machte, rechtfertigte er sich in dem genannten Tractat, welchen einige in Paris, die meisten in Lyon geschrieben sein lassen, der einzigen nach

Form, Inhalt und Zweck pädagogischen Schrift des späteren Mittelalters. Bis an die Zähne bewaffnet mit classischer Gelehrsamkeit und mit überraschendem Scharfsinn schlagende Aussprüche von Virgil, Horaz, Ovid, Cicero, Seneca, Juvenal, selbst von Terenz für sich benützend, führt er seine Sache in Form einer künstlerisch geordneten Rede über Christi Wort: lasset die Kindlein zu mir kommen, welches den Schluß eines jeden der vier mit einem biblischen Text jedesmal eingeführten Capitel bildet. Die erste Betrachtung nach Klagel. 3, 27 weist die Nothwendigkeit der Sache und den Nutzen, den die Kirche und die Jugend davon haben, nach: das Beste ist Gott darzubringen und die empfänglichen Gemüther der Kinder sind besser als die Hefen traurigen und siechen Greisenalters," sie sind „die neuen Schläuche für den besten Wein;" frühe Gewöhnung ist entscheidend, das zarte Reis läßt sich biegen, nicht aber der alte Stamm. Auf Grund von Matth. 18, 6 charakterisirt er sodann die verschiedene Art, in der die Kleinen geärgert werden können, in Wort und That, direct und indirect, durch solche, welche ihre Führung zu Christo hindern („und scheint dir die Sünde gering, welche „die hohe Milde Christi zum Unwillen erregen, den heitern klaren Quell der Güte „trüben konnte? Ja ich erinnere mich nicht, daß in der Schrift noch sonst ausdrücklich „erwähnt werde, daß Christus über irgend etwas unwillig geworden sei"), durch Verführer, die erst an ihren Spuren erkannt werden können („und ihre Spuren sind: das „Zertreten der schönsten Blumen, Ausreißen heilsamer Pflanzen, zu denen selbst der „Gärtner selten tritt, damit sie keinen Schaden nehmen"), und durch nachläßige Eltern; Warnung vor unzüchtigen Bildern und Büchern. Nun folgt Jac. 5, 20 die Rede von dem löblichen Eifer derer, die Kinder auf den Weg zu Christo zurückführen, wo eben die Beichte empfohlen und beschrieben wird. Endlich seine eigene Rechtfertigung Galat. 6, 1, da er weit eher erwartet hatte, des Uebermuthes als zu weit gehender Demuth (nimia humiliatio) angeklagt zu werden. Er erinnert an die Pflicht der Lehrer, Kinder, an Liebe und Sanftmuth zu werden für die Kinder, und an die Pflicht der Kirche gegen die Kleinen, und ladet schließlich diese selbst zu sich. — — Die Literatur findet sich in dem trefflichen Aufsatz von C. Schmid, Th. R. E. V. 99. Seit deren Druck ist erschienen: J. B. Schwab (Prof. in Würzburg), Joh. Gerson. Würzburg 1858. S. 808. Ein Werk von eminenter Gelehrsamkeit, zugleich mit kühner Kritik die Resultate der bisherigen Studien umwerfend und Gerson als einen guten Katholiken schildernd, eine Arbeit, die Epoche machen muß und wird. Der tr. d. p. a. C. tr. ist besonders gedruckt; ed: N. Puengel. Monasterii 1853. Eine Uebersetzung fehlt noch. **Schneider.**

Gesang. (Vgl. auch den Art. Musik.) — Es ist unter den christlichen Schulmännern neuerlich Brauch geworden, darüber zu klagen, daß der Gesang nicht mehr „Lebensgesang" sei, d. h. nicht mehr fürs Leben gelernt und im Leben selbst, im Zusammenhange mit des Lebens Leid und Freude angewendet, sondern nur als Kunst, als Pflege der schönen Form ohne Rücksicht auf den Inhalt, als Gegenstand des Genusses betrachtet und behandelt werde. Wie man statt dessen vielmehr verfahren soll, um dem Gesang einen pädagogischen Werth zu verleihen, um ihm seine Einwirkung aufs Leben zu sichern, das hat unter andern Thomasczik in einer eigenen, fast seltsamen Schrift: „Grundriß einer Organisation der allgemeinen christlich-kirchlichen Gesangerziehung" (I. Rastenburg 1857) des breiteren darzuthun gesucht. „Die Gesangübung soll Ascese, Schulung im göttlichen Leben werden" (S. 31), „der Gesang soll nicht etwas vom Ganzen abgerissenes, gemachtes, sondern Erwuchs auf dem Lebensbaum des Ganzen sein" (S. 43). Das sind Sätze, bei denen sich in allweg etwas vernünftiges denken läßt, nur sind sie gerade, so weit sie wahr sind, nicht neu; denn daß die musikalische Bildung von der Gesammtbildung nicht losgerissen, nicht isolirt betrieben werden soll, hat man immer erkannt, und es ist kein Zweifel, daß wer nur ein fertiger Sänger, sonst aber eine gemeine Seele ist, nirgends für einen gebildeten Mann passiren kann. Aber die obige Forderung giebt sich damit nicht zufrieden; sie will vielmehr besagen, der Gesang soll

als naturwüchsige Frucht aus der vorhergehenden, grundlegenden, ascetischen Bildung wie von selbst hervorgehen, es soll überhaupt das Singen stets der Ausdruck der Gesinnung, der innern sittlichen und religiösen Haltung sein; dadurch erst sei der Gesang Lebensgesang, wenn man nicht singe, um zu singen und an der Schönheit der Töne sich ästhetisch zu erfreuen, sondern wenn man singe, um des Herzens Gesinnung, Glaube, Liebe, Demuth u. s. w. auszusprechen. Daher der erste Curs des Gesangunterrichts die sittliche und religiöse Bildung sei, weil diese sich dann von selber im Gesang ausspreche. Wir müßen schon hier — weiter wird es in dem Art. „Instrumentalmusik" und „Musik" geschehen — gegen die hierin sich kund gebende, freilich sehr allgemein verbreitete, oft genug gedankenlos angenommene und nachgesprochene Meinung uns erklären, als ob die Musik überhaupt der Ausdruck von Gesinnungen, Stimmungen, Empfindungen sei, die ins Gebiet des sittlichen Lebens irgendwie fallen, als ob demnach sowohl, wenn diese ethische Grundlage vorhanden sei, auch der musikalische Ausdruck von selbst sich ergebe, als auch, wo dieser Ausdruck von uns vernommen werde, dadurch die analoge Stimmung oder Gesinnung in uns hervorgebracht werde. Die Musik ist gar nicht dazu da, um subjective Stimmungen oder Gesinnungen auszudrücken — dazu haben wir das Wort; — ebensowenig hat sie irgend ein Object darzustellen, wie die Malerei oder Sculptur, (vgl. darüber die vortreffliche Schrift von Hanslick über das musikalisch Schöne, Wien 1858, die unbarmherzig aber vollkommen gerecht alle dergleichen hergebrachte Illusionen zerstört). Die Musik ist reine Formschönheit, und ist als solche weder moralisch noch religiös, sondern lediglich ästhetisch zu wirken berufen; sie hat weder Gefühle noch Gesinnungen, weder Affecte noch Stimmungen, weder meinen Zorn noch meine Liebe, weder den Himmel noch die Erde zu ihrem Inhalt, sondern ihr Inhalt ist einzig Musik, d. h. die Melodie und Harmonie, die allerdings einen Gedanken, aber einen rein musikalischen Gedanken darstellen. Wenn ich in der Ouverture zum Don Juan das Motiv höre:

sf u. s. w.

so denke ich nicht etwas dabei, d. h. etwas anderes daneben, z. B. das sei eine Warnung an den Verbrecher (wie man diese Stelle deuten wollte, woran aber Mozart von ferne nicht gedacht hat), sondern was ich denke, sind eben nur diese Töne:

sf

Daran habe ich einen vollen Gedanken; wenn ich aber Musik höre, so brauche ich auch sonst nichts zu denken, als eben Musik, d. h. sowohl die melodischen Gedanken, die ein Orchester, eine Orgel, eine Singstimme u. s. w. laut werden läßt, mir geistig zu assimiliren, als auch den künstlerischen Bau eines Stücks, die Stimmenführung, die thematische, kanonische Arbeit innerlich nachzuconstruiren. Der rein musikalische Gedanke kann sich wohl mit anderweitigen Gedanken vergesellschaften, aber er bedarf an sich ihrer niemals, und wenn er sich mit ihnen verbindet, um gemeinschaftlich zu wirken, so ist doch das so zu ihm Hinzukommende nicht das ihm Wesentliche. Ebensowenig aber, als sie an sich der Ausdruck von Anderweitigem, Nichtmusikalischem sein will, will sie auch Anderweitiges, Nichtmusikalisches bewirken. Ein Kunstwerk soll für sich nur ästhetisch wirken, d. h. nur durch seine Schönheit befriedigen, den Schönheitssinn erfreuen. Dazu stellt auch die Musik ihre Tonbilder uns zur Anschauung, zum Genusse vor. Deshalb verbinden wir so gerne mit den Momenten einer höheren Erregung, einer Feier, mit dem Gottesdienst wie mit der Geselligkeit den Genuß der Tonkunst, weil erstlich alle Feier, alles Festliche und Sabbathliche selbst Poesie ist im Gegensatze zur Prosa des Werktags, Genuß im

Gegensatze zur Arbeit, folglich auch die Musik, wie die Kunst überhaupt, der Natur aller Feier innerlich verwandt ist und ihr zum würdigen Schmucke, zur adäquaten Ausstattung dient; und weil zweitens bei stärkerer Erregtheit der Ueberschuß von Kraft, der doch in solchen Momenten nicht in Thaten sich befriedigen soll, sich desto natürlicher und nothwendiger in künstlerischer Production, wie namentlich im Gesange entladet. (Selbst der Ungebildete hat dieses Bedürfnis, nur daß bei ihm, wenn er singt, die rohe Kraft über das Künstlerische der Form überwiegt, daher sein Singen ein Schreien ist. Vgl. übrigens zu diesem Puncte Schillers Briefe über ästhetische Erziehung, W. W. in 12., Bd. XII. S. 125). Bei all dem handelt es sich also weder um eine moralische Quelle, aus der die Kunst entspränge, noch um eine moralische Wirkung, die sie beabsichtigte. Zornig oder traurig macht mich eine Musik nur dann, wenn Composition oder Ausführung künstlerisch schlecht ist; sittlich machen wird sie mich auch nie — wie einst die Griechen darauf gerathen konnten, der Musik solche Wirkungen zuzuschreiben, werden wir in einem der späteren Artikel zeigen. Aber eben daß sich ein Mensch statt an rohem sinnlichem Genusse vielmehr an den künstlerisch producirten Tönen, an der Schönheit in ihrer musikalischen Gestalt, erfreuen, daß er ihnen lauschend alles vergessen kann, das ist das Zeichen eines Grades höherer Bildung, die wieder mit dem künstlerischen Verständnis selber wächst. Jene Kunstwirkung ist aber bei der Musik eine unmittelbarere, als jede andere Kunst sie hervorzubringen vermag; denn das Schöne tritt im Tone lebensvoller an uns heran, als in den Farben eines Gemäldes, in der Form eines Steinbildes; die Tonwellen dringen physisch mit stärkerer Gewalt, mit mächtigerer Bewegung auf uns ein, als das stille, ruhigere Licht: so erklärt es sich allerdings, warum auch der Ermattete, in sich Zusammengesunkene, der Trauernde, Verzagte von der Musik eine andere Wirkung verspüren kann, als wenn man ihm ein Bilderbuch zeigte. Die reine, ästhetische Wirkung, die jedes Kunstwerk hervorbringt, das innere Wohlgefallen, das sich Laben am Schönen, macht sich beim Musikhören aus obigem Grunde unmittelbarer, gewaltiger fühlbar; was uns aber nicht hindert, die echte und reine Wirkung nicht darin zu erkennen, daß jemand lustig oder gerührt, zärtlich oder sentimental wird, sondern nur in jener innern Befriedigung oder Beseligung durchs Anschauen des Schönen, in jener geistigen Erquickung, die für den von anderer Seite her Gedrückten oder Betrübten in allweg den Werth eines hohen Trostes hat. Ja es erklärt sich uns aus der physischen Beschaffenheit des Tons, warum die Musik auf verschiedene Menschen die Wirkung hat, daß die einen zur Lustigkeit erregt werden, andere aber — und zwar gerade bei recht schöner Musik — weinen können. Jenes wird da der Fall sein, wo ein sehr markirter Rhythmus herrscht, der von einer lebhaft bewegten Melodie umspielt wird; jener Rhythmus übt, wie Hanslick das nennt, eine elementarische, rein physische Wirkung aus, die den Leuten gleichsam in die Beine fährt. Aber das ist nur ein Zeichen niederen Standpunctes, da man, statt die ästhetische Wirkung zu empfinden, statt das Schöne anschauend zu genießen, vielmehr die physische, elementarische Nervenwirkung empfindet; — (da Papageno das Glockenspiel erklingen läßt, müßen nur die Sklaven tanzen, Pamina hört ruhig zu!) eine Wirkung, die die Musik allerdings auch auf ein Regiment Soldaten ausübt, ja der sich auch der musikalisch Gebildete momentan hingeben kann, aber mit dem klaren Bewußtsein, daß dies nicht die echte, ästhetische Musikwirkung ist, wie sie eine Symphonie, eine Sonate hervorbringt. Das andere Phänomen, daß gewisse Personen bei schöner Musik weinen, ist ebenfalls, wo nicht die Ursache in krankhafter Schwäche oder Ueberreizung liegt, aus jener physischen, elementarischen Wirkung auf den Organismus zu erklären, giebt also für eine Theorie von sittlichen Wirkungen der Musik keine Stütze ab. So ist es auch eine eitle Meinung, daß der Mensch bei starker Gemüthsbewegung von selber in Musik, als gehobener Sprache, dieselbe ausdrücke. Es sagt z. B. Hentschel (in Diesterwegs Wegweiser 1838 I. S. 411): „ein siegreiches Heer stimmt ein Tedeum an, um die Gefallenen klagt ein Trauerchor.“ Ja, aber das geschieht nur in der Oper und im Oratorium;

das siegreiche Heer selber wird erst, wenn in einem Dom eine Friedensfeier veranstaltet wird, sich beim Tedeum betheiligen, und der Trauerchor wird nicht an Ort und Stelle von den Trauernden ausgeführt, immer und überall tritt erst die Absicht künstlerischer Verklärung, die Absicht einer Feier, einer poetischen Darstellung und Idealisirung einer solchen Begebenheit dazwischen. Nicht einmal der Componist schildert, indem er Töne dichtet, mit oder ohne Bewußtsein und Absicht seinen eigenen Herzenszustand, sondern er arbeitet die musikalischen Gedanken heraus, die er vermöge seiner musikalischen Begabung innerlich hört, und diese sind von Leid oder Freude, Sehnsucht oder Glück ganz unabhängig. Man hat in Mozarts Entführung aus dem Serail sein Bräutigamsglück heraushören wollen — ein schönes Glück, da er (s. Jahns Biographie von M., Bd. III) mit Verdruß und Kummer aller Art geplagt war! Was dieser Art ihn bewegt, das vergißt der rechte Musiker alles, indem er musicirt; er lebt nicht in der Misère des zeitlichen Daseins, sondern im reinen Aether seiner Kunst; nicht daß er seine Begebnisse, seine Sorgen oder seine Hoffnungen in Töne kleiden kann (denn dazu ist, wie gesagt, die Musik gar nicht gegeben), sondern daß er von alle dem sich befreiend, eine ganz andere Welt, die Welt der Töne, beherrscht und ihre Herrlichkeiten uns schauen läßt, das ist das Große, das Bewunderswerthe an dem Künstler. (S. über diese allgemeinen Prämissen Weiteres in den Artikeln „Instrumentalmusik“ und „Musik.“)

Wir müßen deshalb jenen „Lebensgesang“ vorerst ablehnen und vielmehr verlangen, daß aller Musikunterricht auch rein Musikunterricht sei, unverworren mit irgend welchen andern Dingen aus Leben oder Schule, daß nicht aus Ascese, sondern aus tüchtiger Notenkenntnis und Tonerzeugung in der Kehle einem Sänger oder einem Chor seine Kunst erwachse. Auch die Forderung, daß der Singschüler lernen müße, in seinen Vortrag Leben und Seele zu legen, greift noch gar nicht über die rein technische Bildung, über das Gesetz der Formschönheit hinaus; denn den Vortrag seelenvoll zu machen, lehrt wiederum nicht die Ascese, nicht die Frömmigkeit, sondern allein eine tüchtige musikalische Technik, die ganz unabhängig von allem andern lediglich auf ihren eigenen Gesetzen ruht. Aber wenn uns alles Obige auch in Betreff der Instrumentalmusik zugegeben wird (wiewohl gerade mit dieser, sofern man ihr zumuthet, ganz andere Dinge darzustellen als sich selbst, die halbverrückten Ausleger Beethovens, die Zukunftsmusiker in ihren „symphonischen Dichtungen“ unsäglichen Unfug treiben): so scheint unsere Behauptung, daß alle Musik nur sich selbst, nur Tonbilder und nichts anderes, kein darzustellendes Object zum Inhalt habe, d. h. unsere Auffassung der Musik als einer absoluten, rein auf sich selbst stehenden Kunst, wenigstens im Gebiete des Gesanges nicht festgehalten werden zu können. Der Gesang verbindet ja mit der musikalischen Tonreihe, der Melodie, das Wort, die logische Gedankenfolge, das Wort aber hat immer seinen bestimmten Inhalt, und die Verbindung dieser beiden Reihen wird nun als eine so innige gedacht und gefordert, daß auch die Musik sich an den Inhalt des Wortes genau anschließen soll. Man denkt sich diese Verbindung vielfach als eine so innerliche, daß die Melodie aus dem Text geboren, mithin zu einem Text auch nur Eine Melodie die eigentlich richtige sein soll, die er schon in sich trage, und die zu finden, Sache des rechten Componisten sein soll. So denken es sich Leute, die keine Componisten sind; so reden auch Componisten, die den wahren Hergang der Sache in ihrem eigenen Innern nicht kennen oder nicht kennen wollen, weil es ihnen interessanter, geistreicher scheint, jenem Dilettantenirrthum zu huldigen. An Großmeistern wie Mozart sehen wir etwas ganz anderes. Im Innern eines Künstlers, der die göttliche Begabung empfangen hat und nicht erst sich forciren muß, um etwas zu produciren, strömt unaufhörlich eine Fülle von Melodieen aus verborgenem Quell hervor; er hört diese Töne innerlich, er sondert und fixirt sie sich, und indem er sofort das Homogene verbindet, es in eine feste künstlerische Form bringt und in derjenigen Zeichenschrift darstellt, die für alle Musiker lesbar ist, entsteht ein Musikstück, eine Sonate, eine Symphonie, ein Marsch u. s. w. Nun ist unter anderem auch die Erfindung gemacht

worden (die wir jedoch nothwendig für eine spätere halten müßen als die der Instrumentalmusik, wie auch in der Bibel die Geiger und Pfeifer viel früher vorkommen, als die erste Spur von Gesang) — die Erfindung, daß man Worte und Sätze mit Tönen und Tonreihen von musikalischer Art verbinden kann und daß beide in ihrer Gesammtwirkung ebenfalls ein schönes Ganzes bilden. So begegnet nun auch dem Componisten ein Text, der ihn entweder von selber anspricht, daß er demselben, gleichsam einem rechtschaffenen jungen Mann, eine seiner Töchter, d. h. eine der Melodieen, die ihm bereits im Sinne liegen, anzutrauen Lust hat; die Sache gelingt (manchmal gelingt sie freilich auch nicht), im günstigen Falle tritt dann Text und Melodie als ein schmuckes Paar vor die Welt. Auch wenn der Text im Componisten eine Melodie erst ins Leben ruft, die vorher noch nicht fertig in seinem musikalischen Bewußtsein lag, ist der Hergang im wesentlichen dennoch kein anderer; der Text wird dem Componisten zum Impuls, auf die in ihm erklingenden Melodieen schärfer zu lauschen und zu prüfen, ob eine zum Vorschein komme, die sich zu jenem Texte eignet. Nun, wird man sagen, also wird sich doch eine besser zu ihm eignen, als eine andere, und eine dritte wird gar nicht zu ihm passen — eine Tanzmelodie z. B. nicht zu einem Gebets- oder Trauerliede; dann muß also doch die Musik gegen den Inhalt, gegen die außer ihr liegenden Objecte nicht so ganz indifferent sein, sie muß dann doch selbst auch einen Inhalt haben, der dem Textinhalt, also den Objecten, die dieser darstellt, irgendwie entspricht. Allerdings, eine Analogie zwischen den Tonbildern, die absolut für sich bestehen, und zwischen solchem, was sich in Worten ausdrücken läßt, d. h. Realitäten der äußern und innern Welt, besteht unleugbar, aber auch nur eine Analogie. Von einer Musik kann ich sagen, sie klinge erhaben, feierlich, gemütblich, stolz, heroisch, bescheiden, religiös u. s. w., an sich aber ist sie weder das eine noch das andere, sondern es ist dieselbe poetische Uebertragung von Charakteren, wie wenn ich den Rhein einen stolzen Strom, das Schweigen im Walde feierlich, ein Dorf oder Haus freundlich nenne, oder einen gothischen Thurm- und Kirchenbau als architektonisches Symbol christlicher Frömmigkeit bezeichne. Nur daß diese Charakterübertragung in vieler Hinsicht auf die Musik darum noch leichter ist, als auf Werke anderer Kunst, weil der Klang und Schall als das Bewegte eine Menge von Modificationen und diese in so lebendiger Weise annimmt, wie dies die bildende Kunst niemals erreicht. Aus diesem Grunde ist die Musik der redenden Kunst, überhaupt der Sprache näher, aber das Verhältnis ist trotzdem immer nur das der Analogie. Daher ist bei den größten Musikern, so wunderbar sie diese Analogie treffen, daß — wie bei Mozart — Text und Musik mit einander geboren scheinen, dennoch die Musik vom Texte auch abgesondert noch vollkommen schöne Musik; daß man das von unsern modernen Componisten nicht sagen kann, daß bei ihnen nicht nur das Wort, sondern selbst die Decoration und Maschinerie des Theaters dazu gehört, wenn ihre Musik einen Sinn haben soll, das ist nur der Beweis, bis zu welcher Armuth an Musik sie herabgesunken sind. Und wie zeigt sich z. B. bei Händel diese innere Selbständigkeit der Musik darin so deutlich, daß er, wie Chrysander in seiner Biographie nachweist, einen und denselben melodischen Gedanken zu den allerverschiedensten Texten wieder benützt hat — und jedesmal sitzt die Melodie auch dem neuen Texte wie angegossen (z. B. wenn er eine Sarabande, die zum Einzug eines Königs auf einem mit Löwen bespannten Wagen ertönt, hernach in einer anderen Oper Note für Note zu einem unvergleichlich schönen Klagegesang macht!). Selbst unser evangelischer Choralschatz beweist dies; die prächtige Festmelodie: „Wie soll ich dich empfangen," ist componirt zu einem Sterblied: „Valet will ich dir geben" — und umgekehrt ist unser Leichengesang: „Wer weiß, wie nahe mir mein Ende," entstanden aus einem frischen Loblied: „Dir dir Jehova will ich singen!" Das ist die Hoheit der Musik, daß sie überall des Menschen Leben und Sinnen, sein Leid und seine Freude hebt und ziert, ohne selbst doch in diese Gegensätze hineingerissen zu werden; sie ist der Myrthenkranz, der ebenso schön auf dem Haupt einer blühenden Braut vor dem Altare ruht, als er die

bleiche Stirn einer Jungfrau im Sarge schmückt. — Daneben ist immerhin noch ein Moment zu beachten, in welchem sich eine engere Verbindung zwischen dem der Welt der Wirklichkeit angehörigen Inhalt und zwischen der von ihr unabhängigen musikalischen Schönheit bewerkstelligt. Wir meinen hier nicht die Möglichkeit, daß etwas wirklich existirendes in Tönen nachahmend dargestellt wird — die sog. Tonmalerei, die in soweit unverfänglich ist, als in der Natur selbst, in der organischen und unorganischen, Töne vorkommen, die zwar an sich niemals schon Musik sind (nicht die Natur, sondern nur der Geist, der im Menschen waltet, kann Musik machen), die aber doch in idealisirter Weise musikalisch veranschaulicht werden können (wie Sturmesbrausen, ein Wachtelschlag ꝛc. ꝛc.); sondern wir meinen das Declamatorische, was dem Gesang inwohnen kann. Wie die Musik, so hat auch die Sprache eine Art Rhythmus und eine Art Melodie, d. h. gewisse Intervalle zwischen höheren und tieferen Tönen, und ebenso kann in jeder Rede, in jedem Gespräche der Unterschied von forte und piano, von sforzando, crescendo, diminuendo vorkommen. Das hat nun die Folge, daß der Componist, wenn er einen Text in Musik setzen will, nicht immer den oben bezeichneten, rein musikalischen Weg einschlägt, sondern daß er die Worte seines Textes sich so gesprochen denkt, wie sie richtig gesprochen klingen, und nun die auf diesem Weg erkennbaren Tonunterschiede auf die musikalische Scala reducirt, wodurch die Sprache erst Gesang, aber allerdings ein declamatorischer Gesang wird. So entsteht das Recitativ; es ist uns außer Zweifel, daß die recitativische Singart, das gehobene rhythmisch und melodisch geregelte Sprechen der ursprüngliche Modus des Gesanges war, neben dem als Träger rein musikalischer, melodischer Tonreihen, die nicht eine blos potenzirte Declamation, sondern ein selbständiges Tonbild darstellen, die Instrumentalmusik herging; erst als eine späte künstlerische Erfindung können wir uns die Uebertragung wirklicher, rein musikalischer Tonbilder auf Worte denken; denn es gehörte schon bedeutende Entwicklung des Musiksinnes dazu, um die Dehnung der Vocale im Gesang, die als bloßes Sprechen gedacht ganz unerträglich wäre, künstlerisch erlaubt und richtig zu finden. Unsre großen Meister freilich haben auch in Arien, Liedern, Chören u. s. f. beides, das rein Musikalische, Melodische, und das Declamatorische so wunderbar zugleich zu treffen verstanden, daß man meint, die Worte (z. B. die Stelle: „Dieser Mensch hört nicht auf zu reden Lästerworte ꝛc." in Mendelssohns Paulus) können gar nicht besser gesprochen werden, als so wie sie hier gesungen sind. In diesem Fall, wo die Musik streng dramatisch wird, ist allerdings der darzustellende Gegenstand auch zum Inhalt der Musik geworden; sie ist aber eben damit aus ihrem eigenen Gebiete schon heraus und in Verbindung mit einer andern Kunst getreten; wo vollends dieses Declamatorische vorwiegt, wo (wie bei Richard Wagner) die Melodie, das absolut Musikalische vom Declamatorischen absorbirt wird, da wird sich auch jedem, der da weiß, was Musik ist, fühlbar machen, daß das keine mehr ist.

Gestützt auf diese Betrachtungen, von denen wir überzeugt sind, daß jeder Vorurtheilsfreie bei schärferem Denken sie zuletzt richtig finden wird, so sehr sie ihn anfangs befremden mögen, müßen wir uns gegen jenen „Lebensgesang," wonach die musikalische Formschönheit aus irgend einem anderweitigen nichtmusikalischen Inhalt erst hervorwachsen soll, als gegen eine Verquickung erklären, die weder der Gesangbildung noch der „Schulung im göttlichen Leben" frommt. In der Singstunde hat der Schüler lediglich nichts anderes zu lernen, als singen, d. h. den Ton richtig aus der Brust und in der Kehle erzeugen, die Noten richtig treffen, im Takte bleiben und das Ganze musikalisch gut vortragen. Jenes declamatorische Moment im Gesange macht es immerhin auch nöthig, daß der Schüler den Text vollständig verstehe; ist man doch auch dem Zuhörer beides zugleich schuldig, den Genuß, den ihm der Text, und den, welchen ihm die Musik, beides gleichzeitig gewähren soll; und weil der Schüler den Text, schon um ihn im Gesange richtig zu sprechen, verstehen soll, so dürfen ihm auch nur Texte gegeben werden, die in seinen ganzen Vorstellungskreis passen. Aber eine

Gemüthsbildungsstunde in irgend einem Sinne soll man darum nicht aus der Singstunde machen; eine ebenso unnöthige Zeitverschwendung ist es, wie Johanna Kinkel gethan hat, jeder Singstunde eine logische und ästhetische Lection vorangehen zu lassen; was zum Wort- und Sachverständnis nöthig ist, kann mit ein paar Worten gesagt werden. Lehrt euern Schüler nur erst gut singen, öffnet ihm auch für die feinere und höhere Schönheit des Gesanges das Ohr, — aber thut anderweitig in Erziehung und Unterricht das Erforderliche, um ihm Herz und Gewissen richtig zu stellen, ohne daß ihr diese sittlichen Mächte für die Musik und die Musik für sie in Anspruch nehmen wollt: dann wird, was jetzt noch nothwendig nebeneinander herläuft und eben in dieser selbständigen Behandlung am richtigsten gedeiht, seiner Zeit sich im gereiften Menschen von selbst ins richtige Verhältnis setzen, so daß er auch die Musik wie jede andre Gabe, mit religiösem Sinn, d. h. dafür dankend als für ein Geschenk Gottes, ja für eine ihm werdende Manifestation der Kraft und Freundlichkeit Gottes, empfängt und genießt, daß er ebenso seine heiligsten Lebensmomente auch musikalisch weiht, und sein Musiciren auch als ein dem Herrn gebrachtes Lobopfer heiligt. Das ziemt, wie gesagt, dem christlich erzogenen, gereiften Menschen, aber was so das Ende der Erziehung ist, mit dem kann man nicht schon anfangen. Das Kind soll (wovon unten Näheres) auch schon Religiöses singen; aber es ist eine der vielen pädagogischen Illusionen, wenn man glaubt, das Kind werde von solchem Gesange wirklich religiös angeregt; ist die Melodie schön, so vergnügt es sich an der Melodie; ist sie ihm langweilig, so singt es, weil es muß: der Inhalt selbst, den der Text ausspricht, wird nur bei einem Kinde von seltener religiöser Innigkeit, bei Kindern gewöhnlicher Art aber nur in großen, auch für sie ergreifenden Lebensmomenten wirklich tiefere Spuren im Innern zurücklassen. Wir enthalten uns daher, der nüchternen Wahrheit folgend, aller der schönen Phrasen, in denen man den Zusammenhang der Gesangsbildung mit der religiösen und sittlichen Bildung enger machen will, als er ist; wir erkennen den Zweck und Werth des Singenlernens vielmehr näher in folgenden Stücken.

1. Der Gesang ist eine Gabe, ein Talent, das der Mensch, wenn auch in ungleichen Maßen, doch als eine zu seiner Natur gehörige edle Anlage empfangen hat: also muß sie auch entwickelt, muß zur wirklichen Kunst ausgebildet, d. h. zu ihrer vollen Activität erhoben werden. Das ist der Dank, den der Mensch dem Schöpfer schuldig ist; so hat Leopold Mozart die eminente Begabung seines Sohnes als ein ihm anvertrautes Pfund betrachtet, für dessen Anwendung er Gott Rechenschaft schuldig sei. Die Talente sind da, der Erzieher ist verpflichtet, wo sie sind, sie zu entdecken und zu cultiviren. Ferner: die gebildete Menschheit besitzt eine Summe von Kunstwerken, die als Gemeingut, als Nationalgut nicht nur in Ehren zu halten sind, sondern auch im Geiste der Nation lebendig bleiben sollen. Werke wie Händels Messias, wie Haydns Schöpfung gehören der Nation, ebenso gut als Schillers und Goethe's Dichtungen. Um letztere zu genießen, braucht man nicht selbst Dichter zu sein, aber wenn jene Musikwerke am Leben bleiben sollen, so müßen stets Kräfte da sein, um sie auszuführen. Diese Kräfte müßen gewonnen, müßen gebildet werden. Aber auch schon um solche Werke genießen zu können, muß eine Grundlage eigener künstlerischer Bildung vorhanden sein; nur bei wenigen wird ein desto reicheres Maß anderweitiger Bildung den Mangel speciell musikalischer Bildung in so weit decken, daß auch sie im Stande sind, ein musikalisches Kunstwerk mit Geist aufzufassen und rein zu genießen.

2. Schon hiemit ist gesagt, daß jeder soll Gesangunterricht erhalten. Mag Stimme und Gehör noch so wenig versprechen, des Versuches ist es jedenfalls werth. Dies schon aus dem nicht unwichtigen Grunde, weil der Gesangunterricht auch dem Sprechen zu statten kommt, indem er die Sprachorgane bildet; weiter aber deswegen, weil auch bei schwacher Begabung durch Fleiß und Beharrlichkeit des Schülers selbst auf diesem Boden immer einiges erzielt werden kann. Im ganzen werden derjenigen Individuen, an denen alle Mühe vergeblich ist, doch immer nur wenige sein, sonst könnte nicht in

allen Schulen, sobald nur der Lehrer etwas taugt, ein ordentlicher, gemeinsamer Gesang hergestellt werden. Daß nun aber, wenn alle Genossen eines christlichen Volkes im Gesang unterrichtet werden, auch allen Gelegenheit geboten ist, von dem, was sie gelernt haben, Gebrauch zu machen, dafür ist nicht nur in unsern Tagen durch die allenthalben eingerichteten städtischen und ländlichen Singvereine gesorgt, sondern vor allen diesen und über ihnen allen besteht die Kirche mit ihrem Cultus. Es ist protestantischer Grundsatz, daß der Gemeindegesang auch wirklich von der Gemeinde in pleno ausgeführt wird; das ist ein Punct im Gottesdienst, wo sie in Person als Corporation sich activ verhält. Soll dieses evangelische Gut und Recht bewahrt bleiben, so muß jedes Gemeindeglied auch im Stande sein, sich am Gesang der Gemeinde mit zu betheiligen.

3. Liegt nach Obigem der Zweck noch mehr in der Zukunft, als in der Gegenwart, so ist dies doch nicht so gemeint, als hätte nicht das Kind auch in seinem Lebenskreise schon die Mittel, um an dem, was es lernt, sich alsbald auch zu erfreuen. So unmittelbar belohnt sich ja kein Lernen, wie das musikalische; das einfachste Liedchen, das das Kind allein oder mit andern singt, ist schon ein Kunstwerk und ein Kunstgenuß, ist Poesie in der Prosa des Lebens. So verpflanzt sich auch der Gemeindegesang schon in die Schule, er ertönt in der Schulandacht, die Jugend übt darin schon das Recht aus, das der Gemeinde zukommt.

4. Die Bedeutung des Gesangunterrichts besteht somit wesentlich darin, daß er ein Theil der ästhetischen Bildung ist, und zwar derjenige, der auch in die niedersten Kreise des Volkes eingeführt werden kann, also der populärste. (S. d. Art. Aesthetische Bildung in der Volksschule, Bd. I. S. 274.) Und da die ästhetische Bildung ein durchaus wesentlicher Theil aller wahren Bildung ist, so dürfen, wie Raumer bündig sagt, (G. d. P. III. 2. S. 217) „ohne Gesang Kinder nicht aufwachsen, aus denen man wahrhaft gebildete Menschen heranzuziehen wünscht." Daß der Gesang beim Gottesdienst, bei Volksfestlichkeiten, bei der Hausandacht, bei Turnfahrten u. s. w. angewendet wird, das läßt jeden erkennen, daß dieser Unterrichtszweig einen praktischen Werth hat; aber er hätte diesen nicht, wenn nicht Religion und Leben das Moment der Kunst als poetischen Schmuck in ihren Kreis aufgenommen und dadurch der Pflege und Ausübung derselben eine gesicherte Stätte im nationalen Leben bereitet hätten. Außerdem verbindet sich damit noch ein und der andere Gewinn für die Gesammtbildung, den wir zwar nicht mit dem reinen Zweck aller und auch dieser Kunstübung verwechseln dürfen, aber in die pädagogische Bedeutung dieses Unterrichtsfaches miteinzurechnen haben. Hans Georg Nägeli sagt in der Vorrede zu seiner Gesangbildungslehre (1810): „Durch keine andere Kunst wird dem Kinde sein geselliges Verhältnis zu seinen Mitschülern auf eine so wohlthätige Art zum Bewußtsein gebracht. Früh lernt es auf diesem Lebenswege als Individuum seine sinnlich geistige Thatkraft, seine Kunstkraft kennen, lernt durch harmonisches Zusammenwirken mit andern Kindern seine Menschenkraft kennen, lernt frühzeitig so seine hohe Bestimmung ahnen." (Letzteres ist freilich schon zu ideal aufgefaßt; der Lehrer kann im Gesang seiner Schüler schon ein Symbol, ein poetisches Abbild der Gemeinschaft aller Gläubigen und Seligen auf Erden und im Himmel erkennen, aber ob je ein Schüler auch beim schönsten Gesang, an dem er Theil nahm, diese Ahnung von seiner Bestimmung bekommen hat, ist uns sehr zweifelhaft. So müßen wir auch der Meinung von Golzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen ꝛc. 1. Aufl. S. 90, daß den Kindern auf dem Wege der Gesangsbildung — d. h. der Kunst, als Ersatz für die ihnen unzugängliche Wissenschaft — „ein Einblick in die Tiefen des innern Lebens zu verschaffen sei," mit der sehr prosaischen Behauptung entgegentreten, daß uns noch nie ein Kind vorgekommen ist, dem der Gesang, überhaupt die Musik, einen „Einblick in die Tiefen des innern Lebens" gewährt hätte; sammt und sonders sehen sie Gesang und Musik als einen schönen Zeit-

vertreib, als einen lieblichen Schmuck des Lebens an oder auch als etwas, was nun einmal mit zum Lernen gehöre. Die Tiefen des innern Lebens, die in der Musik zur Erscheinung kommen, sind ohnehin nur eben musikalische Tiefen, in die man erst allmählich bei wirklich fortgeschrittener Kunstbildung hineinschauen lernt.) „Bald wird ihm," sagt Nägeli weiter, „unter zweckmäßiger Leitung die Singstunde unter allen Lehrstunden die liebste; er gewinnt auch den Lehrer lieb, der es einer so köstlichen Gabe theilhaft macht." Das sind Vortheile von nicht geringem Belang. Ebenso ist gewiß, daß die Bildung und Veredlung des Geschmacks die Wirkung hat, daß der Zögling an Schlechtem, Gemeinem, Häßlichem kein Wohlgefallen mehr hat, also z. B. an bäurischem Gejohle sich seiner Zeit nicht betheiligen wird. Nur muß, wenn diese Frucht wirklich reifen soll, nicht nur die musikalische Bildung noch nach den Schuljahren fortdauern, sondern auch die übrigen Seiten des jugendlichen Lebens müßen, ganz unabhängig von der musikalischen Fortübung, unter der Zucht guter Sitte stehen; die Musik allein vermag nicht einer Roheit zu steuern, die den ganzen übrigen Menschen beherrscht, sondern in diesem Fall wird sie selbst wieder in diese Roheit hineingezogen. Das ist's, was uns bei den Productionen mancher Gesangvereine so störend entgegentritt: aus der musikalischen Cultur, die den Leuten beigebracht ist, hört man die universale Uncultur heraus, die sie beherrscht. In diesem Sinne fordern auch wir, daß das Leben und die Kunst einander die Hände reichen müßen, aber dazu bedürfen wir keiner neuen ascetisch-musikalischen Bildungsorganisation, sondern einzig dessen, was von jeher zu thun nöthig und möglich war, daß sowohl der Musikunterricht als die sittliche Erziehung, jedes in seinem Theil, seine Schuldigkeit thue.

Ueber die Methode des Gesangunterrichts nach seinen verschiedenen Arten und Stufen, soweit wir hier darauf einzugehen haben, bemerken wir Folgendes.

1. Wie das Kind lange zuvor, ehe es lesen und schreiben, d. h. die Sprache kunstmäßig handhaben lernt, schon des Sprechens mächtig wird, so beginnt auch die Gesangsbildung nicht mit Tonleitersingen oder gar mit Notenlernen, sondern mit wirklichem Gesange; die Mutter singt dem Kinde vor, die Geschwister singen zusammen und das Kleine singt ohne weiteres mit. Sein Gehör faßt ohne alle künstliche Vermittlung die Melodie auf und die Stimme reproducirt dieselbe. Die musikalische Begabung wird sich schon an diesem Anfang des Bildungsweges verrathen; das talentvolle Kind wird viel mehr von dem auffassen, was es hört und wird dasselbe rein nachsingen, wird eine gehörte und angeeignete Melodie auch nie wieder vergessen, und wenn es dieselbe irgendwo hört, die kleinste Veränderung sogleich wahrnehmen. Ebenso wird es früh (mit 1—1½ Jahren schon) zu erkennen geben, daß, wenn z. B. die Mutter eine schöne, gebildete Stimme hat, es den uncultivirten Gesang seiner Kindsmagd sehr wohl als den minderschönen unterscheidet. Das sind erfreuliche Zeichen, die den Erzieher verpflichten, dem Talente bald die nöthige Nahrung zu geben, und zwar durch das Erlernen eines Instrumentes (s. die Art. „Instrumentalmusik" und „Clavierspiel"). Aber auch das weniger begabte, auf Musik weniger aufmerksame Kind muß nicht nur, wenn es mitsingen will, wegen Unsicherheit der Stimme nicht zum Schweigen verurtheilt, sondern ausdrücklich aufgemuntert und angehalten werden, mitzusingen. Wenn freilich absolute Unfähigkeit Töne zu unterscheiden, also Mangel an allem musikalischen Gehör obwaltet, und dies nach langem und geduldigem Versuchemachen einmal constatirt ist, dann ist jede weitere Mühe vergeblich und für Lehrer und Schüler eine Plage; wo aber solcher Naturmangel nicht vorhanden ist, da wird sich jenes anfängliche Schwanken und Detoniren allmählich geben. Das Zusammensingen zieht auch die unsicheren Stimmchen ins richtige Geleise. Man nimmt das in Familien wahr, wo häufig, etwa bei der Hausandacht, zusammengesungen wird; dasselbe Resultat zeigt sich in Kleinkinderschulen, wo die begabteren Kinder sogar secundiren lernen, wenn die Lehrerin musikalisch genug ist, um selbst richtig zu secundiren. Es kann aber auch schon die Mutter, wenn das Kind eine Melodie einmal fest inne hat, dazu secundiren; das

nöthigt den kleinen Sänger nicht nur, sich ritterlich zu halten, es hilft ihm also der zweiten Stimme gegenüber zur Festigkeit, sondern es macht dem Gehör auch schon das Schöne der Harmonie und die ersten, einfachsten Gesetze derselben fühlbar. Nur greife man, um Material zu haben, nicht zuerst nach den Sachen, die expreß für kleine Kinder gedichtet und componirt worden sind, in denen so oft auch kein Fünkchen Poesie ist. Darunter meinen wir nicht bloß jene albernen Verschen, in welchen Fröbel den Ball, den Würfel u. s. w. ansingen läßt, um Poesie und Geometrie, Spielen und Denken zu vermählen, oder jene aus den philanthropistischen Kreisen hervorgehenden Aufklärungsliedchen, sondern selbst christliche Reimereien, wie das oft abgedruckte: „Ich bin ein kleines Kindelein und meine Kraft ist schwach," sind so unkindlich, so kindisch, daß sie keinem Kinde von gesundem Sinne zusagen; lieber singt es sogar irgend einen baaren Unsinn, vergnügt sich an Wörtern und Silben ohne allen Verstand und Zusammenhang. Und wie wenig haben wir nöthig, nach schlechter Waare zu greifen, da so viele wirklich poetische Gaben für unsere Kinder allenthalben bereit liegen! Lieder wie: „Müde bin ich, geh zur Ruh," — „Wie mit grimm'gem Unverstand rc. (Christ Kyrie, du wandelst auf der See"), — „Horch, wie schallts dorten so lieblich hervor," (das Wachtellied) — „Loset was i euch will sage" (Hebels Nachtwächter), — „Weil ich Jesu Schäflein bin," — „O du heilige, o du selige rc." (deutsche Umbildung von O Sanctissima); ferner geistliche Arien (die diesen Namen nur als Gegensatz zum Figural- und zum Choralgesang führen) wie „Großer Gott, wir danken dir," „Die Gnade sei mit allen," „Wir werfen uns darnieder" (ursprünglich deutscher Meßgesang von Michael Haydn), „Mir ist Erbarmung widerfahren," „Meine Seele sehnet sich" u. s. f., insbesondere aber unsere Kirchenchoräle, besonders die lebhafter rhythmisirten, wie „Lobe den Herren, den mächtigen," „Lobe den Herren, o meine Seele," „Aus meines Herzens Grunde," „In dulci jubilo" rc. — und neben diesen weltliche Volkslieder, deren doch manche auch als Kinderlieder brauchbar sind (wie: „Ich hatt' einen Kameraden," „Im Wald und auf der Heide," „Morgenroth" u. a.); dann wieder eine Mittelgattung, wie: „Die heiligen drei König', die kommen bei der Nacht," rc.; — wie sollte bei solchem Reichthum des deutschen Volkes an den einfachsten, ansprechendsten Liedern nach Schlechtem gegriffen werden können! Es muß auch von diesen ersten Gesangsstoffen gelten, was von Jugendschriften, namentlich Erzählungen für die Jugend gilt, daß sie nur dann zugelassen werden dürfen, wenn auch der reife, gebildete Mensch sich daran erfreuen kann, d. h. wenn sie Poesie haben.

In dieser Weise, d. h. einfach nach dem Gehör, ist der Gesangunterricht als Vorsingen und Einüben von Liedern fortzuführen, auch wenn das Kind bereits in die Schule eingetreten ist. Wenn Bormann (Unterrichtskunde 1. Aufl. S. 178. f.) verlangt, daß immer erst der Text sicher auswendig gelernt sein müße, ehe man ihn singen läßt, so sind wir zwar mit der Motivirung, daß ja nicht das Wort zum Tone, sondern der Ton zum Worte hinzukomme, nicht einverstanden, weil dies, in solcher Allgemeinheit gesagt, nicht richtig ist; die schönen Sequenzen des Mittelalters z. B. sind wenigstens anfangs einer ohne Worte schon vorhandenen Melodie unterlegt worden; große Meister, wie Mozart, haben ihre Arien oft schon fertig im Kopfe gehabt, ehe der Dichter mit den Worten fertig war; und so haben wir auch für unsere Schüler oft eine schöne Melodie im Auge, zu der wir erst einen, wenigstens einigermaßen geeigneten Text suchen. Das rein Musikalische ist unabhängiger von den Worten, als man gewöhnlich glaubt; wir haben darüber uns oben schon ausgesprochen; wobei sich aber von selbst versteht, daß, je genauer beides zusammenpaßt, je mehr die Musik in ihrer Art ein treues Abbild des Textgedankens ist und umgekehrt, desto vollständiger, weil poetisch und musikalisch in gleichem Maße, auch der Genuß ist. Aber mit der praktischen Regel Bormanns sind wir dennoch einverstanden; vornehmlich aus dem Grunde, weil dann die Aussprache im Gesang eine reinere und richtigere sein wird, als wenn Text und Melodie mit einander gelernt werden. Denn darauf muß gleich von vorn an strenge gesehen

werden, daß die Worte richtig gesprochen werden, — eine Regel, die sich freilich in erster Linie die Lehrer merken müßen, die so gar leicht dazu kommen, beim Gesang in Schule und Kirche das I wie E, das E wie Ae (oder auch umgekehrt, das E in Ehre ebenso scharf wie in Ewig), das U wie O, das O wie A, die Consonanten entweder gar nicht oder ihrer mehrere als da sind auszusprechen. Jeder Unrichtigkeit im Intoniren muß von Anfang an entgegengetreten werden; es rührt das widrige Fallen, da die Schüler den Grundton, den sie beim Beginn des Verses in C hatten, in der letzten Note als A oder As singen, einzig daher, daß der Lehrer nicht genug auf scharfe Einhaltung der Intervalle hört und dringt; namentlich ist es die Quart, die alle noch ungeschulten Sänger gerne zu tief nehmen; das drückt dann auch die Terz herab und so sinkt man von Zeile zu Zeile. Die Unterschiede des piano und forte können auf dieser Stufe noch nicht viel berücksichtigt werden; der Lehrer hat nur darauf zu sehen, daß jeder Ton voll und hell aus der Brust kommt, Mund und Zähne gehörig, aber nicht in unschöner Weise aufgethan werden; ein schüchternes Singen, das vielleicht erst in der Mitte des Verses recht hörbar wird, ist ebensowenig zu dulden, als jenes Geschrei, da jeder Schüler den andern zu überbieten sucht an Kraft der Stimme. Eine Menge böser Gewohnheiten setzen sich hier schon an, wenn der Lehrer statt ihnen zu steuern, sie entweder selber an sich hat oder unbeachtet läßt; so der speckige, kropfige Ton, mit dem so oft selbst Gesangvereine behaftet sind, die Größeres in Kirchen- und weltlicher Musik unternehmen; so die falsche Trennung des Diphthongs, da z. B. im Wort heilig in der ersten Silbe der Laut i statt des Lauts a gedehnt wird; so jene häßlichen Vorschläge, da man keinen Ton frisch und rein so einsetzt, wie er heißen will, sondern erst von einer Terz oder Quart aus in ihn hineinrutscht; so auch das abscheuliche Hinüberziehen eines Tons in den andern, ehe noch zu dem zweiten die rechte Zeit da ist. Im übrigen verweisen wir auf die noch detailirteren Anweisungen bei Bormann; wir halten nur die Forderung nicht für ganz angemessen, daß die Kinder, wenn ihnen der Lehrer eine Melodie vorspielt (wozu auch wir die Geige für das bei weitem beste Instrument halten), dazu leise aber erkennbar, ohne noch mitzusingen, den Takt schlagen sollen. Das wäre jedenfalls erst für die folgende Stufe geeignet, wo in dieser wie in andern Hinsichten der Schüler aus der Unmittelbarkeit herausgeführt wird und das, was er seither nur als Ganzes kennen lernte, was ihm als Ganzes lebendig entgegentrat, sofort analysiren muß (wie er, nachdem er schon längst sprechen kann, nur erst im Lautiren die Wörter analysirt).

2. Wie lange man auf dieser ersten Stufe verharren soll, ist nicht wohl im allgemeinen zu bestimmen; Bormann a. a. O. sagt nur: „Die älteren Schüler werden mit der Notenschrift bekannt gemacht;“ Silcher läßt (Kurzgefaßte Gesanglehre, Tüb. 1845 S. 17.) den zweiten Curs schon im 8. Jahre beginnen. Es wird wohl hier theils auf die zu machende Erfahrung des einzelnen Lehrers und seiner wie seiner Schüler Befähigung, theils auch auf den ganzen Lehrplan und die auszumittelnde Stundenzahl ankommen, um hierüber zu entscheiden. Das Wesentliche dieser zweiten Stufe ist, daß nicht mehr dem Gehör nach, sondern nach Noten gesungen, d. h. in der Weise wirklicher Kunstbildung, mit Einführung in die Gesetze und Zeichen der Tonkunst verfahren wird. Was vorher unmittelbar aufgefaßt und reproducirt wurde, das Lied, das wird jetzt auf seine Elemente zurückgeführt, und erst aus diesen das Ganze wieder aufgebaut. Die einzelnen Töne müßen jetzt auf die Scala reducirt, diese mit all ihren Veränderungen, d. h. mit den verschiedenen Tonarten sowohl als mit den zufälligen durch Kreuz, Be und Auflösungszeichen bestimmten Erhöhungen und Erniedrigungen eingeübt werden. Man hat hiezu neuerlich einen eigenen Apparat (Gesangsapparat von Armin Früh, beschrieben in Lübens päd. Jahresb. XI. 1857, S. 459) erfunden, der sehr sinnreich ist; wir glauben jedoch, daß die Violine als Unterstützungsmittel ausreicht, und daß noch mehr für diesen Zweck das Clavier alle erforderliche Anschaulichkeit gewährt, wo alle Tonveränderungen in Gestalt von Tasten und schon fertigen Tönen dem

Schüler zur Evidenz gebracht und mit ihren Namen eingeprägt werden können. Man könnte fragen, ob das überhaupt nöthig sei? Für diejenigen Kinder, die später den Gesang, überhaupt Musik, als Kunst fortsetzen sollen, versteht es sich von selbst; von ihnen müßen wir auch sagen, je früher sie die Notenkenntnis, die Taktarten u. s. f. sich erwerben, um so besser ist es; dazu ist das 8. oder wenigstens 9. Jahr nicht mehr zu früh. Aber gilt das auch von ganzen Schulclassen? Auch in gelehrten wie in Volksschulen sitzen viele Schüler, die später keinen Gebrauch mehr von Noten und Notenschlüsseln machen werden, ist's also nicht purer Zeitverderb, diese Dinge auch in der Schule haben zu wollen? K. Reinthaler in Erfurt hat nach der Vorrede zu seiner „heiligen Passion in 6 Fastenandachten" (Erfurt 1837) eine Menge von Chorälen und Chören vierstimmig ohne Noten, bloß durchs Gehör, vollkommen sicher eingeübt; und genau betrachtet singen auch die meisten Mitglieder von Gesangvereinen, obgleich sie die Noten vor sich haben, doch nur nach dem Gehör. Dennoch müßen wir für die Schule, die Volksschule wie die gelehrte, fordern, daß nach Noten gelehrt wird, und zwar aus folgenden Gründen: 1) Alle spätere Fortbildung, die dieser oder jener Schüler erhalten mag, setzt voraus oder macht es wünschenswerth, daß er die musikalische Darstellungsweise kenne. In Ländern, wo das kirchliche Gesangbuch mit Noten versehen ist, zumal bei den Reformirten, wo manche Gemeinden ihren Choral vierstimmig singen, ist das schlechthin nothwendig. 2) Ein methodischer Gesangunterricht, da der Schüler ein vollkommen klares Bewußtsein von den Intervallen, den verschiedenen Längen und Kürzen, dem Takt u. s. w. erlangen soll, ist ohne die Anschauung, die die Noten gewähren, gar nicht möglich. Sind auch viele Schüler da, die nach dem Austritt aus der Schule vergessen, wie die Tonarten heißen und was für Vorzeichnungen sie haben, dennoch ist selbst für sie das Notenlernen ein wichtiges Hülfsmittel, um Melodieen richtig und fest sich einzuprägen. 3) Wird vollends in einer Schule einiger mehrstimmige Gesang getrieben, so ist es dazu gewiß viel mühsamer, die untern Stimmen ohne Anschauungsmittel dem Gehör und Gedächtnis einzuprägen, da sie wenig melodiöses haben und die natürliche Neigung immer wieder zum unisono mit der ersten Stimme verlockt. Aber ist denn die Mühe, die das Notenlernen verursacht, nicht viel zu groß, zu zeitraubend im Verhältnis zu dem, was damit gewonnen wird? Der Aesthetiker Vischer sagt in der Vorrede zum letzten Band seiner Aesthetik, er habe wohl gefühlt, daß er von Musik auch ein Genaueres verstehen sollte; aber immer habe er ein tödtliches Grauen vor den Noten empfunden, daher er die Bearbeitung des die Musik betreffenden Theils seines großen Werkes einem Sachverständigen (Prof. Köstlin in Tübingen) übertrug. Dieses tödtliche Grauen vor den Noten ist bei vielen andern bloß als permanente Abneigung vorhanden, die Noten einmal recht tüchtig und fest sich einzuprägen, da diese Arbeit selber um nichts mühsamer ist, als lesen zu lernen, was doch Männer und Knaben nicht scheuen. Aber auch Schulmänner haben diesem tödtlichen Grauen Recht gegeben und deshalb eine sogenannte „Volksnote" erfunden, d. h. die Ziffernschrift anstatt der Notenschrift, die schon von Rousseau, dem fanatischen Hasser alles Bestehenden, aller Cultur gegenüber der Natur, also auch der Notenschrift wie der harmonisirten Musik, aufgebracht, aber wieder fallen gelassen worden war. Es hatte etwas plausibles, statt der dem Schüler ganz ungeläufigen Notenköpfe die ihm bekannten Ziffern zu setzen, die ja in der That auch die Intervalle richtig bezeichneten. Einzelne Männer, wie in Württemberg Auberlen, haben auf diesem Wege große Erfolge erzielt, indem ihre Schüler ein in Ziffern dictirtes Stück aus ihren Heften sogleich richtig zu singen im Stande waren.*) Allein wie diese Erfolge vielmehr der Tüchtigkeit und dem Eifer der Lehrer, als der Volksnote selbst zuzuschreiben sind, so leidet die letztere an Gebrechen, die sie bald wieder

*) Auch aus neuerer Zeit hört man noch von einer Erneuerung des Ziffernsingens in Frankreich durch einen Herrn Chevé; der Erfolg wird aber derselbe sein, wie einst bei uns. (S. Lübens pädag. Jahresbericht, XII. 1858. S. 400 ff.)

zu antiquiren nöthigten. Abgesehen von der großen Anschaulichkeit, die die Notenschrift bietet, und von der bewunderungswürdigen Leichtigkeit, mit der sich alle die vielen Zeichen, die die Musik zur vollständigen Selbstdarstellung in Schrift bedarf, in ihr vereinigen; abgesehen ferner von der Unmöglichkeit, mit den Ziffern auch außer der Schulstube und dem Chor des Ziffernlehrers in der musikalischen Welt durchzukommen, oder auch nur eine ordentliche Partitur in Ziffern zu setzen, liegt die Hauptschwierigkeit darin, daß die Ziffernschrift bei jeder Modulation des Tonstücks in eine andere Tonart entweder umziffern, d. h. was anfangs z. B. 5 hieß, nun eine Weile als 1 behandeln muß (so in C ist G = 5, modulirt nun das Tonstück, wie selbst das einfachste es thut, nach der Tonart G hinüber, so ist jetzt G = 1, C aber = 4), oder aber ihr Princip aufgiebt und den Schüler ganz rathlos läßt (denn wenn er sich gewöhnt hat, die Ziffer 3 als Terz zu singen, so ist im angegebenen Fall eine Weile nicht e, sondern h die Terz, sie klingt alsdann als Terz und doch stünde, weil c = 1 ist, h = 7.) — Also Noten müßen die Schüler lernen, Wandtafeln mit großen Notenköpfen sind dazu sehr praktisch; hat man die Zeit dazu, so ist's sehr gut, wie beim Schreibleseunterricht, so auch hier die Schüler die Noten selbst sogleich schreiben zu lehren. Aber so wenig wir die Noten fallen lassen, so gewiß auch müssen wir, wie sich von selbst versteht, die Intervalle durch Zahlen bezeichnen; jeder Musiker spricht von Terzen, Quinten, Septimen rc., daher für das erste Stadium des Unterrichts die Bezeichnung der Töne durch Ziffern ganz zweckmäßig, ja nothwendig ist. Nägeli hat die Melodik, Rhythmik und Dynamik getrennt behandelt, das ist zwar pestalozzisch gewesen, aber unpraktisch; alle Taktarten z. B. an Einem Tone durchzuarbeiten ohne Melodie wäre tödtend langweilig für die Kinder. Giebt es doch gerade in der Musik eine Menge von Zeichen, Regeln rc., die am besten bei erster Gelegenheit beigebracht werden, ohne daß man einen eigenen Ort im System für sie auszumitteln und darauf zu warten braucht. Man wird also erst diese verschiedenen Lehrstücke in einander schieben müßen; wie sich das in einfacher Weise bewerkstelligen läßt, hat Silcher in der oben angeführten Gesanglehre gezeigt. An Liedern, die dem eben tractirten Pensum entsprechend, immer zugleich gelernt werden, wird sofort immer das neu gelernte (z. B. eine neue Ton- oder Taktart, die verschiedenen zufälligen Vorzeichnungen rc.) eingeübt, das Alte daran wieder in Erinnerung gebracht. Manche Lehrer lassen die Kinder, während sie ein Stück singen, zugleich mit den Händen vor sich hin und her den Takt schlagen; das ist häßlich anzusehen, fast wie wenn man in einer Fabrik wäre, wo alle Maschinen gehen. Es nützt ohnehin nichts, denn Kinder singen nicht nach dem Takt, den sie schlagen, sondern schlagen den Takt darnach, wie sie singen, ob er nun richtig oder falsch, gleich oder ungleich ist. Ebenso häßlich aber ist's, wenn der Lehrer, ohne daß dies absolut nothwendig ist, also auch bei eingeübten Sachen, mit dem Stock oder mit seinem Tritt den Takt hörbar macht; die rechten Kapellmeister dirigiren ganz stille, und in der Schule braucht überhaupt, was einmal gelernt ist, nicht wie eine Oper oder Symphonie dirigirt zu werden. Einer besonderen Dynamik bedarf es ohnehin nicht, da die wenigen Puncte, auf welche sie sich reducirt, das forte, fortissimo, mezzo forte, piano rc., dann crescendo und decrescendo, sich alle bei den Stücken selbst gelegentlich vollkommen einüben lassen. Die italienischen Namen sind beizubehalten — es sind ihrer so wenige, daß der Schüler sie sehr leicht sammt ihren Zeichen behält. Sind einmal die wichtigsten Tonarten absolvirt (4 Kreuze und 4 Be sind das äußerste, wozu man vorzuschreiten braucht; es giebt Lehrer, die sogar mit 3 Tonarten, C, F und G vollkommen ausreichen, da sie, was in D und B steht, auf C, was in Es und E steht, auf F, was in A und As steht, auf G reduciren; jedoch ist's gut, wenn die Schüler auch die übrigen bis zu obiger Gränze kennen lernen); sind alle Taktarten, alle dynamischen Unterschiede durchgenommen, dann bedarfs gar keines weitern Unterrichts, als der fortwährenden Einübung geeigneter Stücke, an denen alles Gelernte stets seine Anwendung findet und immer sicherer sich festsetzt. Hier sind dann einstimmige, zweistimmige, auch dreistimmige Sätze (sei es daß der Lehrer die 3. Stimme

singt, oder daß die Altisten sie übernehmen) in gehöriger Abwechslung zu gebrauchen. Wenn wir für den ersten Unterricht, der das Gehör und die Stimme erst grundlegend bilden soll, die Geige als bestes Hülfsinstrument empfohlen haben, so würde nun für diese Stufe, d. h. für eine wohlgeübte Oberclasse ein gutes Clavier weit das beste sein; namentlich viel besser als jede Schulorgel, da der Orgelton, der ohnehin nur in einem größern Raume schön ist, wo er seine Macht entfalten kann, auch in kleineren Werken durch sein gleichmäßiges Forttönen den Gesang zu sehr deckt. Das Clavier empfiehlt sich überdies darum, weil dann auch solche kleinen Chöre ausgeführt werden können, die ursprünglich mit Begleitung von Instrumenten gesetzt sind. Wir selbst sind oft dessen Zeuge gewesen, welch eine Freude es für eine wohleingeübte Schulclasse ist, wenn sie mit dem Clavier etwa Mozarts „Das klinget so herrlich," oder den Hochzeitchor aus Cherubinis Wasserträger (natürlich mit anderem Text), oder den Jungfrauenchor „Lobt den Herrn zum Klange der Saiten," aus Mehuls Joseph und Aehnliches ausführen kann. Das aber ist dann eben des Lehrers Aufgabe — und zugleich die Probe für seinen Geschmack, daß er, statt sich ein paar gedruckte Sammlungen anzuschaffen und diese mit dem Guten und Schlechten, was darin sein mag, Jahr aus Jahr ein zu treiben, vielmehr aus dem ganzen, unerschöpflich reichen Schatze der Tonkunst in allen ihren Gattungen das für Kindergesang sich Eignende selbst sammelt. Es liegen in Musikwerken aller Art, namentlich auch in den älteren, einfacheren Opern eine Menge der schönsten, volksthümlichsten Motive, die, wenn sie der Hof- und Residenzgeschmack längst vergessen hat, dem Volke noch erhalten zu werden verdienen. (Manches dieser Art ist in der Liedersammlung von Krauß und Weber, noch Ausgewählteres in einem kleineren Hefte: 24 mehrstimmige Kindergesänge für Schule und Haus, von Wanner, Tübingen bei Osiander 1857, enthalten.) Die Texte müßen in allweg meist durch andere ersetzt werden, was aber — im Hinblick auf das oben über das Verhälnis von Text und Melodie Gesagte — bei einiger Bekanntschaft mit deutscher Poesie und Literatur und bei einigem Geschmacke nicht so schwer ist. Was jedoch in keiner Schule fehlen darf, wo man es zu Leistungen von obiger Art bringt und wo nicht, das ist eine gehörige Anzahl von Chorälen und eine Auswahl von Volksliedern. Die ersten betreffend, so müßen alle diejenigen, welche in der Kirche gebraucht werden, namentlich auch die zum liturgischen Theile des Cultus gehörigen, von der Schule vollkommen eingeübt werden, damit die junge Gemeinde mit der erwachsenen den Gottesdienst feiern kann; muß doch oft die Jugend den Gesang der Gemeinde leiten helfen. Diese aber — auch darin müßen wir Bormann beipflichten — sind durchaus einstimmig zu singen, denn die Gemeinde singt die Melodie, und eine Altstimme von irgend einem Choral inne zu haben ohne die Melodie heißt gar nichts von ihr haben. Dagegen paßt der zweistimmige Gesang für die im ganzen nicht vielen Choralmelodieen, die in der sogenannten rhythmischen Form wirklich schön und ausdrucksvoll sind, die aber in der Kirche so nicht gesungen werden; die Schule kann sie dann als ihren Besitz, als wirkliche geistliche Volkslieder ansehen. Die weltlichen Volkslieder sind ihren Melodieen nach ebenfalls vortrefflich geeignet, nur sind die erotischen Texte unbrauchbar. Die Unterlegung anderer Texte geht an, wenn der Urtext im Orte und der Gegend nicht gerade bekannt ist; wo aber dies der Fall ist, thut man besser, darauf zu verzichten, da die Unterlegung dann wahrgenommen wird und die Erinnerung an den Urtext die Sache schlimmer macht. Gerade das echte weltliche Volkslied, das im Volke nur mit seiner Melodie lebt, duldet weniger, als irgend ein anderes Gesangstück, die Trennung von Text und Melodie. (Wer könnte z. B. zur Melodie von Uhlands „Ich hatt' einen Kameraden," von Silchers „Lorelei" einen andern, etwa erbaulich gemodelten Text ertragen?) — Da ein eigener Art. „Liederbuch" folgen wird, so begnügen wir uns, hier nur noch die verschiedenen Sammlungen von Erk, die Sammlung des rauhen Hauses: „Unsere Lieder," (1. Aufl. 1853) und die so viel Liebliches enthaltenden Silcher'schen „Kinderlieder" empfehlend zu erwähnen.

Das Wichtigste ist immer, daß der Lehrer eine tüchtige musikalische Bildung habe, weshalb namentlich den Schullehrerseminaren auch in dieser Hinsicht eine große Aufgabe obliegt. Es kann sehr viel geschehen, wenn der Musiklehrer am Seminar nicht bloß die einzelnen Zweige seiner Kunst im Unterricht gut zu behandeln weiß, sondern auch Eifer und Geschick genug besitzt, um größere Productionen classischer Werke zu unternehmen und dadurch den Geschmack seiner Zöglinge zu bilden. Es hat solche Lehrer gegeben, die immer nur ihre eigenen Compositionen einstudiren ließen; dagegen wüßten wir andere zu nennen, die ihre Seminaristen schon in die Meisterwerke von Palestrina, Bach, Händel u. s. w. einzuführen verstanden. Eine auf solchem Wege erlangte höhere Bildung kommt dann auch dem Gesange des einfachsten Liedes in der Schule zu statten. — Weitere Erfordernisse an den Singlehrer sind allzuselbstverständlich, als daß wir sie des breiteren auseinanderzusetzen brauchten; wir erwähnen nur die strenge Mäßigkeit, die Enthaltung von Spirituosen, die Unterlassung des Rauchens, sofort das Maßhalten in der Anstrengung des Singens selbst als solche ascetische Regeln, denen sich ein gewissenhafter und verständiger Gesanglehrer unterwerfen muß.

3. Wenn der Schüler die Volksschule, die niedere gelehrte und die Realschule verläßt (die sich in diesem Fache gleichstehen würden, wenn die beiden letztern sich Zeit zu gleich sorgfältigem Gesangunterrichte nähmen und die erforderlichen Lehrkräfte hiefür besäßen), so fragt sich, was ist das Minimum, das man von ihm muß fordern können? Wir setzen dasselbe nicht darein, daß er im Stande sei, ein nicht schweres Stück erträglich vom Blatte zu singen. Dahin muß es jemand allerdings dann bringen, wenn er eine künstlerische Laufbahn einschlagen will (wovon hier gar die Rede nicht ist); und auch ohne diese Absicht wird es bei Talent und Fleiß einem Schüler in nicht allzu langer Frist gelingen, die Noten so schnell zu überschauen, sie sich so augenblicklich in lebende Tonbilder umzusetzen, dabei die mitwirkenden Factoren, die Vorzeichnung, das Tempo, die dynamischen Andeutungen u. s. w. so sicher und klar alle zugleich im Auge zu haben, daß er vom Blatte richtig zu singen vermag. Aber das alles ist dann schon die Frucht speciell künstlerischer Begabung, während für den allgemeinen Zweck der Gesangbildung dies nicht gefordert, sondern nur gesagt werden kann: der Schüler muß in dem bezeichneten Zeitpunct im Stande sein, unter Leitung des Lehrers ein einfaches Tonstück binnen kurzem so nach den Noten einzuüben, daß er desselben vollkommen mächtig ist. Das schließt in sich, daß er auch über die Tonarten, wenigstens bis zu der oben bezeichneten Gränze, Auskunft geben kann. Bei unsern Vereinssängern, auch den eifrigen und brauchbaren, fehlt es freilich hieran nicht selten; hat es doch sogar Opernsänger und Sängerinnen gegeben und soll noch heute dergleichen geben, die niemals Noten und Tonarten unterscheiden lernten, sondern alles nach dem Gehör sich einprägten. Aber das ist pure Faulheit; die wirkliche Einführung in die Kunst fordert jene Kenntnis durchaus von jedem. — Weiter aber müßen wir als Ziel der Schulzeit das ansehen, daß der Schüler eine erkleckliche Anzahl von Gesängen fest inne habe, so daß er sie selbst intoniren kann. Also vor allen eine Anzahl Choräle. Die preußischen Regulative von 1854 schreiben den Seminaren eine Zahl von fünfzig derselben vor, welche Zahl Bormann a. a. O. auch für die Schule annimmt; die württembergische Synode hat im J. 1855 (s. Amtsblatt des ev. Cons. I. Bd. S. 41—47) deren 80 namhaft gemacht. Die Auswahl hängt natürlich einerseits davon ab, wie viele Melodieen in der Landeskirche gebräuchlich sind, und andererseits soll dieselbe mit Rücksicht auf den religiösen Memorirstoff getroffen werden, damit, was als Lied auswendig gelernt wird, auch als Choral gesungen werden kann und umgekehrt. Den einzelnen Lehrern muß noch ein gewisser Spielraum gelassen werden; ein Mann, der mit wenigen Kräften nur eine kleinere Anzahl von Melodieen gut und sicher eingeübt hat, verdient mehr Lob, als wenn er das Doppelte auf seinen Rechenschaftsbericht setzen würde, aber viele Melodieen nicht rein und fest gelernt wären. Außer den Chorälen muß es immer gewünscht, resp. gefordert werden, daß einiges andere der oben bezeichneten Art gelernt

sei; bei Knaben z. B. dürfen Wander- und Turnlieder, patriotische Lieder nicht fehlen. Auch scherzhafte Gesänge, die sich in den Gränzen des Anstands halten, sind ganz am Platze, wenn der Lehrer Humor genug besitzt, um sie in richtiger Weise zu behandeln; Herrn Urians Reise um die Welt, selbst die Spittelleute Hoffmanns von Fallersleben haben mit Recht Eingang in Jugendliederbücher gefunden; was aber irgend zweideutig ist, muß strenge ausgeschlossen bleiben. Vollkommen Recht hat Lattmann, wenn er („über die Frage der Concentration" Göttingen 1860. S. 298 ff.) dem zweistimmigen Gesang für die Schulen den Vorzug gibt. „Das zweistimmige Singen in der Schule würde uns eine Jugend liefern, welche Lust und Geschick hätte, diese herrliche Kunst in der Kirche und im Freien zu üben. Der vierstimmige Gesang liefert uns Concert- und Ständchensänger, der zweistimmige Gesang ein singendes Volk." Daß dies dreistimmige Sätze nicht ausschließen soll, ist a. a. O. S. 299 selbst zugegeben; aber auch in diesen müßen die beiden Oberstimmen die eigentlich obligaten, die zweite also eine secundirende sein.

4. Für die nächsten Jahre nach der Schulzeit treten andere Aufgaben und Gesichtspuncte ein. Die männliche, also namentlich die Gymnasialjugend, verändert ihre Stimme, und der Lehrer muß diese für manche Stimme kritische Zeit sehr wohl beachten, um sie nicht durch Anstrengung zu verderben. Es ist dann schlechthin nöthig, das Singen eine Weile ganz ruhen zu lassen und erst wieder aufzunehmen, wenn die Stimme völlig zur Männlichkeit durchgebrochen, entschiedener Tenor oder Baß geworden ist.*) Da aber in höheren Lehranstalten immer eine namhafte Anzahl solcher, die noch Knabenstimmen haben, mit solchen, bei denen die Mutation vorüber ist, sich beisammen findet, so läßt sich ein vierstimmiger Chor aus den Schülern selbst herstellen, der sich, wenn die Mutation bei allen vorüber ist, in einen Männerchor verwandelt. An den Gymnasien und parallelen Anstalten aller Orten hängt für den Gesang alles davon ab, daß man einen tüchtigen Gesanglehrer besitzt, der nicht nur selbst eine schöne Stimme und durchgebildeten, geschmackvollen Vortrag, sondern zugleich genug Kenntnis in der musikalischen Literatur besitzt, um das Geeignete an Chören herbeizuschaffen und den jungen Leuten Begeisterung dafür einzuflößen. Auch hier werden Choräle, religiöse Chöre und weltliche Lieder nebeneinander hergehen. Aus der letztern Gattung werden vornehmlich die vaterländischen Gesänge von C. M. v. Weber, Kreuzer u. s. w., die Lieder von Th. Körner, E. M. Arndt, Uhland, J. Kerner u. s. w., die Volkslieder von Silcher den bleibenden Grundstock bilden; denn was musikalisches Nationalgut ist, das soll Schule und Gymnasium dem Jüngling zu eigen machen und ins Leben mitgeben. Die religiösen Gesänge finden ihre Verwendung beim Gymnasialgottesdienst. Auf die Wichtigkeit dieser Verwendung hat Thaulow, Gymnasialpädagogik §. 312, nachdrücklich hingewiesen; auch acceptiren wir es vollständig, wenn er hinzufügt: „Da ein Gymnasium immer mehr oder weniger im Besitze der verschiedenen Stimmen für den mehrstimmigen Gesang sich befindet, so ist es ein Zeichen einer wenig idealen Richtung der ganzen Anstalt, wenn es diese schönen Mittel brach liegen läßt. Man muß überhaupt annehmen, daß die Gymnasialschüler, die meistens Söhne gebildeter Familien sind, ein Instrument spielen lernen. Der Einfluß der Lehrer auf die Eltern muß hier das meiste thun." — In Töchterinstituten ist vorerst auf die Entwicklungsperiode sorgfältig Rücksicht zu nehmen, da, bevor diese überstanden ist, anstrengendere Singübungen gefährlich werden können. (Vgl. Raumer, a. a. O. S. 218.) Diejenigen aber, bei welchen diese Rücksicht nicht zu nehmen ist, werden sofort theils zum Chorgesang vereinigt, theils, bei höherer Begabung an Stimme und Gehör, auch zum Sologesang

*) Die Eßlinger Schulordnung v. J. 1670 rügt es als eine Unsitte, daß sich oft Knaben „vor der Zeit zu tieferen Stimmen, als sie Altershalber haben können, angewöhnen, und damit sich selbsten zu andern Stimmen untüchtig machen." Diese Eitelkeit (ähnlich der vorzeitigen Bartzucht) wäre wohl weniger schädlich, als das zu lange fortgesetzte Sopransingen; aber das eine wie das andere muß während der Mutation unterlassen werden.

angeleitet. Für den erstern Zweck sind sowohl zwei- und dreistimmige Lieder aller Art, als auch Chöre und Ensemblestücke aus größeren Musikwerken zu verwenden; letztere können entweder für weibliche Stimmen bearbeitet werden, wenn sie nicht ursprünglich schon für diese bestimmt waren, namentlich wenn das Clavier die vollere Harmonie durch seine Begleitung herstellt; oder wird es wohl auch thunlich sein, daß das männliche Lehrerpersonal an der Anstalt, mit Hinzunahme weiterer ungefährlicher Herren, den Tenor und Baß übernimmt, und so ein vollständiger Chorgesang sich herstellt, mit welchem auch Größeres aus dem Fache der Cantaten- und Oratorienmusik unternommen werden kann. Besteht am Orte schon ein Verein für solche Zwecke, so ist es ganz passend, wenn die Gymnasialschüler oder Institutsfräulein nicht nur den Productionen solcher Vereine als Zuhörer anwohnen, da für die musikalische Bildung das Hören von gleich großer Wichtigkeit ist, wie das Selbstsingen, sondern auch die Einleitung getroffen wird, daß die tüchtigsten Zöglinge sich activ betheiligen dürfen. Ein Jüngling, ein Mädchen, welche einmal ein Meisterwerk wie den Messias, wie die Schöpfung, wie den Paulus oder Elias, wie Mozarts oder Cherubinis Requiem treulich mit einstudirt und mit aufführen geholfen haben, die haben daran nicht nur eine vortreffliche Schule gehabt, sondern auch ein hohes Bewußtsein von dem Großen und Herrlichen der Kunst selbst und eine unvergeßliche Erinnerung gewonnen, die ihren Eifer für stets neue Unternehmungen belebt. Wir legen überhaupt auf dieserlei Productionen, zu welchen sich neuerlich auch in kleineren Städten die vorhandenen Kräfte zu vereinigen anfangen, einen ungemein hohen Werth für die allgemeine musikalische Bildung; es ist uns aus der Seele geschrieben, was ein Corresp. der Allg. Zeitung, 1858 Nr. 339, Beil. S. 5483 sagt: „Der gemischte Chorgesang" (also wohlgemerkt, nicht der bloße Männergesang, der, so schön er in seiner Art ist, doch nur auf ein engeres Kunstgebiet sich beschränkt,) „der gemischte Chorgesang ist der mächtigste Hebel musikalischer Erziehung. Er bildet das Publicum durch das Publicum, indem er durch den Mund des Publicums zum Publicum spricht. Er ist das System des gegenseitigen Unterrichts, auf die Musik angewendet. Jede und jeder dieser Damen und Herren, die da oben stehen und mit freudigem Schall die Luft erfüllen, sind ebensoviele Sendboten, welche die frohe Botschaft deutscher Tonkunst in den Schoß der Familie tragen. Die Betheiligung des weiblichen Geschlechts ist von unschätzbarer Bedeutung. Einem weiblichen Mund, ob er nun singt oder spricht, wohnt eine unwiderstehliche Gabe der Ueberzeugung inne." — Was aber den Sologesang (natürlich nicht zum Behufe der Künstlerschaft von Profession) betrifft, so wird es sich bald zeigen, ob die junge Sängerin (oder der Sänger, wiewohl beim männlichen Geschlechte dieser Unterschied in geringerem Maße vorkommt) mehr nur für einfachen, liedhaften Gesang die geeigneten Mittel hat (dies ist namentlich bei Altstimmen das Gewöhnliche) oder ob sie auch für colorirteren Gesang sich qualificirt. Im erstern Fall muß man nicht Läufe und Triller erzwingen wollen, sondern desto mehr darauf sehen, daß auch die einfachste Melodie mit reinem, schönem Ausdrucke gesungen wird. Im zweiten Fall gehen die Uebungen weiter, man wird Mozart'sche, Weber'sche Arien vornehmen; aber gerade damit auch diese gut gesungen werden, müßen einfache, schmucklose, aber eines seelenvollen Vortrags fähige Lieder daneben stets gesungen werden. Ein gemeinsames Gut für beide Gattungen sind die herrlichen Lieder von Schubert, Mendelssohn, Riehl (Hausmusik), H. Marschner, Fr. Lachner, F. Silcher, F. Schmidt, Kurschmann u. a.; insbesondere auch ist auf die großentheils erst nach dem Tode ihres Urhebers ans Licht getretenen 4 Hefte Lieder von Kauffmann (Stuttgart bei Ebner) aufmerksam zu machen, die, wie einzelnes früher schon von demselben geistvollen Musiker erschienene zu dem Besten in dieser Gattung gehören. — In Betreff der Methode, des richtigen Athemholens, des Scalasingens und Solfeggirens, des An- und Abschwellens u. s. f. verweisen wir auf das, was Raumer a. a. O. aufs bündigste gesagt hat.

Es ist noch Aufgabe unseres Artikels, einen Ueberblick über die Geschichte des Gesangunterrichts zu geben.

Man wird es uns zu gute halten, wenn wir auf die vorchristliche Zeit hier nicht zurückgreifen, denn wenn es bis jetzt der strengen Geschichtsforschung nicht gelungen ist, uns von der Art, d. h. vom wirklichen Klange griechischer und hebräischer Musik eine befriedigende Vorstellung zu geben,*) so wäre noch weniger damit gewonnen, wenn wir über den Gesangunterricht in den jüdischen Prophetenschulen und in den Sängerchören des Tempels oder über die musikalische Lehrmethode des Pythagoras u. s. f. etliche dürftige Notizen abschrieben und das Uebrige, wovon man nichts kennt, hinzuphantasirten. Was wir Musik nennen, ist eine wesentlich christliche Kunst; wir wagen es stark zu bezweifeln, ob wir, wenn Davids Sänger uns einen seiner Psalmen nach ihrer Weise noch vortrügen, davon wirklich so erbaut wären, wie man es sich in frommer Verehrung so gerne denkt; wir glauben auch, daß umgekehrt der königliche Sänger, wenn er Palestrina's, wenn er Marcello's, wenn er Mendelssohns Musik zu seinen Liedern hörte, diese herrlichen Harmonieen, für die erst das Christenthum und eine nur langsam vorschreitende christliche Cultur die menschlichen Gehörwerkzeuge aufgeschlossen hat, schwerlich schön finden würde. — Der erste, der uns als christlicher Singemeister genannt wird, ist ein Papst: Gregor der Große (geb. 540, † 604). Nicht nur hat er, wenn wir es so nennen wollen, das erste christliche Choralbuch, nämlich sein Antiphonarium, eine Sammlung der kirchlichen Meßgesänge, angefertigt, das als authentische Urkunde, an St. Peters Altar mit einer Kette befestigt, aufbewahrt wurde, sondern er stiftete auch eine Sängerschule, um das, was dort in todten Zeichen niedergelegt war, als lebendige Tradition zu erhalten. Er nahm in dieselbe, wie wenigstens der Name Orphanotrophium annehmen läßt, arme Knaben auf, für deren Unterhalt hinlänglich gesorgt war; auch muß er selbst oft als Lehrer fungirt haben, da man noch nach Jahrhunderten den Stock zeigte, mit dem er unter diesem Corps Disciplin übte. Welch eigenthümliches Gepräge er dem Kirchengesang gab, d. h. was das Specifische des gregorianischen Gesanges ist, darüber s. d. Art. Gregor. Dagegen ist es ein Stück der Methode des Unterrichts gewesen, daß Gregor, wie wenigstens von vielen angenommen wird, die Bezeichnung der Töne durch die sogenannten Neumen zuerst angewandt, also wohl erfunden hat. Andere (z. B. Brendel, Gesch. d. Musik, 1. S. 11) glauben, er habe die Buchstaben des Alphabets dazu gebraucht, also über den Text die die Töne bezeichnenden Buchstaben gesetzt, was jedenfalls, wie die Eintheilung aller Töne in sich stets correspondirende Octaven, im Vergleich mit der äußerst schwerfälligen und durch ihre Ueberfeinheit verworrenen Art, wie die Griechen das Tonsystem eingerichtet hatten, ein Fortschritt von größtem Werthe war. Da aber (s. Schubiger, die Sängerschule St. Gallens vom 8.—12. Jahrh., Einsiedeln 1858. S. 6) von vielen Antiphonarien des 9. und 10. Jahrhunderts, die in Neumen geschrieben sind, ausdrücklich gesagt wird, sie seien genau nach dem authentischen Antiphonar Gregors gefertigt: so ist es sehr wohl anzunehmen, wenn auch nicht stricte bewiesen, daß schon Gregor diese Schrift anwendete. Diese Neumen sind seltsame Figürchen, Striche, Häkchen, Puncte, deren jedes seine besondere Bedeutung hat. (Schubiger führt in den beigegebenen monumenta dieselben mit vollständiger Erklärung auf; es sind ihrer 28, genannt Virga, bivirga, trivirga, punctum, bipunctum, subpunctum, apostropha, flexa, pes podatus, pes flexus resupinus etc.) Sie werden, ohne Linien, über die Textesworte gesetzt, geben aber dem Sänger bloß an, ob und wie weit der Ton sich heben oder senken soll, was, da diese Figuren sehr klein aussehen, zu entziffern und genau zu treffen eine enorme Mühe gekostet haben muß, während überdies dem Sänger nicht angegeben war, wie der erste Ton laute, von dem aus dann

*) Immerhin interessant ist z. B. der Versuch von Leopold Haupt (Sechs alttestamentliche Psalmen 2c. Leipzig 1854), aus den hebräischen Accenten, die er ungefähr wie die Neumen (s. unten) betrachtet, eine Melodie zu jedem Psalm zu entziffern. Die auf diesem Wege von ihm gefundenen Melodien lassen sich hören; daß sie fremdartig klingen, spricht für sie: das Ganze dürfte aber doch nur den Werth einer Hypothese ansprechen.

die übrigen erst hätten bemessen werden können. (Die Neumen geben nur die relativen Hebungen und Senkungen, nicht aber, wie unsere Noten, die absolute Höhe oder Tiefe eines Tones an.) Etwas hiernach richtig vom Blatte zu singen, war, wo nicht unmöglich, doch sehr schwer; daher war die mündliche Tradition in Sängerschulen so wichtig. Deshalb sandten Gregor und seine Nachfolger mit den Missionaren häufig auch etliche ihrer Sänger aus; Pipin ließ von Stephan II. sich deren zwölf schicken; Karl d. Gr., da er bemerkte, wie wenig seine fränkischen Sänger den päpstlichen es gleichthaten, ließ etliche in Rom zu ihrer Ausbildung zurück, andere sandte ihm der Papst. Als die Stifts- und Klosterschulen unter Karl eingerichtet wurden, war der Gesangunterricht ein Hauptlehrfach; daß es Zeit und Kräfte bedeutend in Anspruch nahm, glauben wir beim Anblick jener Neumen sehr gerne. Immer aber waren es einzelne Klöster, die der Tonkunst mit besonderem Fleiß oblagen und nicht nur für Reinerhaltung der alten gregorianischen Weisen sorgten, sondern auch Talente besaßen, die durch neue eigene Compositionen den Schatz der Kirche bereicherten. Schubiger giebt uns a. a. O. ein höchst anziehendes Bild von dem musikalischen Leben in St. Gallen, wo jede festliche Gelegenheit, z. B. Besuche von Kaisern, Bischöfen, Einbringung neuer Reliquien rc., benützt wurde, um mit neuen Poesieen und neuen Compositionen aufzutreten. Es ist vor allem der treffliche Notker († 912), der obwohl er stammelte, (daher Balbulus genannt), dennoch ebenso talentvoller und gebildeter Poet als Musiker war. Ihm verdankt man die Gattung kirchlicher Poesieen, die man Sequenzen nennt (s. darüber z. B. Koch, Gesch. des Kirchenlieds S. 24. Lange Hymnologie S. 47. Wolf Ueber die Lais, Sequenzen und Leiche, Heidelb. 1841. Vilmar, Lit. Gesch. 6. Aufl. S. 241); sein Media in vita sumus lebt als „Mitten wir im Leben sind," noch in unseren evangelischen Gesangbüchern fort. Schubiger hat eine große Zahl solcher St. Gallischen Compositionen, in die moderne Notenschrift umgesetzt, a. a. O. mitgetheilt; es sind wundersame Tonreihen, weder melodisch noch rhythmisch nach unsern Begriffen, darin also gut gregorianisch, ohnehin durchweg bloß einstimmig, wie aller echt gregorianische Gesang (und wie alle Musik vor Hucbald [† 930], der die ersten Versuche harmonischer Zusammensetzung machte) — und doch ist unverkennbar musikalische Phantasie darin. Die Dom- und Parochialschulen der spätern Jahrhunderte hatten alle die Pflicht und — gegenüber den ihnen Concurrenz machenden Schreibschulen — auch das Privilegium, singen zu lehren; hieß doch der zweite Lehrer officiell Cantor. Wie viel Werth auf den Gesang gelegt wurde, beweisen die Stiftungen für den Currendgesang, — die pauperes, scil. scholares, anderwärts auch chorales, mendicantes, currendarii,*) in Eßlingen einst — weil sie Speisen in natura einsammelten und dazu ein Geschirr an der Seite trugen, vulgo „Häfelesbuben" genannt; ein Künstlergeschlecht, über dessen Ungezogenheit in allen Jahrhunderten Klagen laut geworden sind.**) Uebrigens

*) Luther gebraucht von sich dafür den Ausdruck: Partheken-Hengst, ohne Zweifel aus demselben Stamme abzuleiten, wie unser Wort: Partitur; Partie ist die einzelne, ausgeschriebene Stimme.

**) Helfenstein (Entwicklung des Schulwesens in Frankfurt, I. Abth. 1858 S. 73) citirt eines Schulmeisters Klagschrift aus dem 16. Jahrh., wo es heißt: „Es bedünket mich eine große Unordnung sein, wann sonderlich Sonntags einer durch die Gasse geht, fürnemlich da hebig (wohlhäbige) Leuth wohnen, so findt man für jederm Hauß einen Jungen, sonderlichen singendt stehen, da auch ider einen besonder Sang singent, also durch einander laudent, das einer weder Weiß noch Word vernehmen kann." — Neuerlich hat eine Monographie auf dieses Institut und seine Restitution wieder aufmerksam gemacht: Marquardt, die evangelische Currende, Berlin, 1858. An manchen Orten wurde die Currende erst in der Reformationszeit eingeführt, um den evangelischen Gesang zu fördern und zu unterstützen, so in Braunschweig, s. Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens III. S. 240. Dort aber „wurden später diese Singschulen überflüssig. Die Melodieen der Kirchenlieder waren den Gemeinden geläufig geworden', und der Gesang auf den Straßen war nicht sehr erbaulich." Das ist er auch heute nicht, wenn kein ordentlich ge-

wurden nicht nur diese, sondern die Schüler insgesammt zum gottesdienstlichen Gesange als regelmäßiger Singchor verwendet. Deshalb mußte auch der Unterricht ein wirklicher Musikunterricht, nicht bloß ein Einüben der Gesänge nach dem Gehör sein. Inzwischen aber war dies dadurch erleichtert, daß — man darf wohl, trotz den nicht ganz sichern Nachrichten annehmen, seit Guido von Arezzo, (einem Benedictinermönch, † um 1050) — die alten Neumen aufgegeben und mittelst horizontaler Linien (zuerst nur zweier, für c und f, jene grün, diese roth, dann zwischen beiden einer dritten, und unter f einer vierten, wie noch heute für die gregorianischen Gesänge nur vier Linien gezogen werden) und mittelst verschiedener Schlüssel dem Sänger jeder Ton genau nach Höhe und Dauer vorgezeichnet werden konnte. Das war zur Nothwendigkeit geworden, seit man harmonische, ja sehr kunstvoll verschlungene contrapunctische Sätze zu lernen hatte; die Tonmeister des 15. Jahrh. begnügten sich nicht, wie die neueren, vierstimmig zu setzen, es mußte 8, 12, 16stimmig sein.

Die Schulordnungen der Reformationszeit nahmen alle den Gesang der Kirchenlieder unter die Hauptaufgaben der Schule auf. Für die Volksschulen begnügte man sich, (s. z. B. die württemb. Kirchenordnung v. 1559, Fol. 319, die pommer'sche v. 1563, bei Vormbaum, ev. Schulordnungen I. S. 177) mit der Forderung, daß die Kinder die Kirchengesänge, d. h. die Choralmelodieen lernen sollen, wie es einfach durch Vor- und Nachsingen geschieht. Dagegen war man noch ganz an die mittelalterliche Anschauung gewöhnt, daß die lateinischen Schulen auch den Knabenchor für kirchliche Feierlichkeiten zu liefern haben; deshalb wurde von ihnen ein wirklicher Unterricht in der Musik als Kunst verlangt. Die württemb. Kirchenordnung macht zwar Fol. 214 f. wieder einen Unterschied zwischen den „geringen Schulen," d. h. den lateinischen Schülern in kleineren Orten, wo die Schüler nur an zwei Tagen in der Woche mit Kirchengesängen geübt werden sollen, und zwischen bedeutenderen Anstalten, wie in Stuttgart und Tübingen; aber in den letztern soll nicht nur täglich um 12 Uhr (diese Tageszeit setzen auch viele andre Kirchen- und Schulordnungen hiefür fest) eine Viertelstunde lang Unterricht gegeben werden,*) sondern dieser ein wirklicher Unterricht sein, nicht bloß usus (wie es heißt), sondern auch Mittheilung der praecepta. Die genannte pommer'sche Schulordnung (a. a. O. S. 171) sagt: „Wenn Choralgesänge, lateinisch oder deutsch in der Schule proponirt werden" (NB. unter Choralgesängen sind nach dem damals noch geltenden Sprachgebrauch nicht unsere Kirchenmelodieen, sondern Chöre, also auch Figuralgesänge, Motetten u. dgl. zu verstehen, doch wird schon in der Eßlinger Schulordnung v. 1599 choraliter, wobei alle mitsingen können, und figuraliter unterschieden), „sollen die Kinder, (die lateinischen Schüler) „mit den andern" (d. h. der ältern Classe) „solmisiren und singen, und also nach der Hand ad musicam gewöhnt werden, daß sie voces musicales und solmisiren lernen." (Dieses solmisiren, sogenannt nach der von Guido von Arezzo stammenden Bezeichnung der Töne mit ut re mi fa sol la si, — eine noch heute von vielen gebrauchte, in Frankreich und Italien allgemein übliche Nomenclatur der Scala, in welcher man neuerdings nur do statt ut zu singen pflegt — heißt, die Töne und Intervalle für sich, nicht als Melodieen und darum auch nicht mit einem Texte, sondern nur mit ihren technischen Namen singen, also überhaupt im Gegensatze des Liedersingens, methodisch Musik lernen. Der ursprüngliche Begriff der Solmisation

bildeter Präfect den Gesang leitet; wo aber hiefür gesorgt werden kann, da ist das Institut nicht nur als ehrwürdige Reliquie aus alter Zeit, sondern auch um der vielen guten Dienste willen, die zu leisten es fähig ist, der Erhaltung und Pflege in hohem Grade werth.

*) Die Eßlinger Sch.-O. von 1599 sagt charakteristisch: „Hora 12 ist es genug, das die Musica eine halbe Stund exercirt werde. Dann die Music nicht das Principal ist im Studieren. Und kann die übrige halbe Stunde voll nützlich angelegt werden, die jetzt folgen wirdt. Und wenn die Knaben sollen eine gantze Stund singen, sonderlich in im beschloßenen Gemach werden sie im Kopf müd, und seindt zum nachfolgenden Studio etwas verdrossen. Dann singen ist eine Arbeit, wenn mans lang und streng aneinander treibt."

schloß noch vieles Technische in sich, was ungemein schwierig war, aber mit der Ausbildung unseres gegenwärtigen Notensystems von selbst wegfiel.) Am umfassendsten spricht sich die Schleswig-Holsteinische Kirchenordnung von 1542 (Vormbaum S. 40 f.), zum Theil wörtlich mit andern norddeutschen KK. OO. übereinstimmend, und in einer Weise aus, die zugleich den allgemeinen Bildungswerth erkennen läßt, den man diesem Unterrichtszweige zuschrieb: „Um zwölfen alle Werckeltage soll der Cantor alle Jungen, große und kleine, singen lehren, nicht allein aus Gewohnheit, sondern auch mit der Zeit künstlich" (dies erklärt die Braunschweiger Schulordnung v. 1528: „daß die Kinder lernen verstehen die voces, claves etc.") „nicht allein den langen Sang" (damit muß wohl die Choralmelodie gemeint sein, die durch alle Verse hindurch sich gleich bleibt und so beim Absingen des ganzen Liedes ein langer Sang wird); „sondern auch in figurativis etc. Dem sollen die Pädagogi, die in der Kirche singen müßen, ummeschicht (d. i. abwechslungsweise) nach Gelegenheit in der Schule helfen; auch sollen ihm helfen alle Schulgesellen, außer dem Rector, wenn er mit seiner Canterei ein Fest will machen in der Kirche, daß also die Kinder in der musica lustig und wohl geübet werden, daraus sie auch wackere und geschickte Kinder werden, andere Künste zu lernen; denn die Musica ist eine Kunst von den freien Künsten, die man den Kindern von Jugend auf fein und fast wohl lehren kann, und dann zum besten auch wohl brauchen kann, so wohl als andere Künste: wenn sie aber alleine gelernt wird und nicht andere Künste darbei, so machet sie lose Gengere (Gänger? Herumläufer?) und wilde Leute. Unsern Kindern wollen wir solchen Mißbrauch verhindern und lassen sie andere Künste auch lernen, Gott zu Ehren." — Wie Luther selbst von der Musik dachte, ist allbekannt; wir erinnern nur an sein encomion musices v. J. 1538 und fügen bloß, auf oben Gesagtes zurückblickend, Folgendes hinzu: Luther hielt zwar, wie jeder weiß, die Musik als eine Trösterin, die böse Gedanken und Anfechtungen vertreibe, hoch (wie wir uns diese Wirkung zu erklären haben, ist oben gezeigt); auch rühmte er, daß sie uns von böser Gesellschaft fern halte (das thut jede gute Unterhaltung ebenfalls, auch kann die Musik unter Umständen in Gesellschaftskreise führen, aus denen ein junger Mensch besser wegbliebe); aber eine positiv sittliche Wirkung schreibt auch er ihr nicht zu, außer sofern jede Befreiung des Gemüths eine solche ausübt. Dagegen hat er ein wahres und lebhaftes Gefühl für die reine Formschönheit; er ergötzt sich höchlich an jenem kunstvollen Satze, da „einer eine schlechte Weise oder Tenor" (d. h. den cantus firmus, den auch in den ersten evangelischen Choralbüchern gewöhnlich die höhere Männerstimme zu singen bekam, während Sopran, Alt und Baß nur begleiteten oder figurirte Gänge machten) „hersinget, neben welcher 3, 4 oder 5 andere Stimmen auch gesungen werden, die um solche schlechte einfältige Weise oder Tenor gleich als mit Jauchzen gringsherumher um solchen Tenor spielen und springen, und mit mancherlei Art und Klang dieselben wunderbarlich zieren und schmücken und gleichwie einen himmlischen Tanzreihen führen, freundlich einander begegnen und sich gleichsam herzen und lieblich umfangen. Also daß diejenigen, so Solches ein wenig verstehen und dadurch beweget werden, sich des heftig verwundern müßen und meinen, daß nichts Seltsameres in der Welt sei, denn ein solcher Gesang mit vielen Stimmen geschmückt." Besser kann man die reine Kunstwirkung in der That nicht ausdrücken. Es ist das Wohlgefallen, die Freude an der Schönheit der Form, an den Tonbildern als solchen; jene himmlischen Tanzreihen, jenes Herzen und Umfangen sind Bilder, sind Vergleichungen, die sich dem poetischen Geiste Luthers beim Anhören der Musik darbieten und die ihm den Genuß erhöhen, wie jede treffende Vergleichung uns die verglichene Sache selber in ein reizenderes, klareres Licht stellt, aber es ist nicht Absicht und Zweck der Musik, solchen Tanzreihen und solches Herzen und Umfangen darzustellen, wie dies ein Maler zum Gegenstand nehmen könnte. In diesem Schönen, diesem „Seltsamsten, was es in der Welt giebt," erkennt und genießt Luther eine Gabe, eine köstliche Creatur Gottes, ein Werk Gottes, in dem wir auch seine Weisheit erkennen; also das Schöne der Musik selbst, ihr eigenstes, wunder-

bares Wesen, nicht erst ihre ausdrückliche Verbindung mit religiösen Worten, stimmt den Mann zu Dank und Anbetung.

Wir gehen weiter in der geschichtlichen Darlegung. Daß jene gesetzlichen Verordnungen nicht nur auf dem Papier standen, sondern ein reges musikalisches Leben in die Schulen kam, das beweisen uns die vielen Compositionen, die ausdrücklich für die Jugend bestimmt wurden. So z. B. giebt es eine Menge von Gregoriusliedern, d. h. mehrstimmigen Gesängen zur Feier des auch in der evangelischen Kirche noch fortdauernden Gregoriusfestes (Joh. Eccard hat deren mehrere vortreffliche componirt); so giebt uns Becker in der Schrift: die Tonwerke des 16. und 17. Jahrh., 2. Aufl. 1855. S. 295—302 von einer großen Menge von Compositionen für die Schule genauere Nachricht. Da kommen schon 1512 von Agricola melodiæ scholasticæ sub horarum intervallis decantandæ vor; da giebt 1534 der berühmte, von Luther hochverehrte bayerische Kapellmeister Ludwig Senfl ein Heft heraus: Varia cantionum genera, quibus tum Horatius tum alii egregii poëtae graeci & latini, veteres & recentiores, sacri & profani usi sunt, suavissimis harmoniis composita a Ludovico Senfelio. Im Jahr 1550 bekommen wir „geistliche Ringeltänze aus der h. Schrift, vor die Jugend.“ Zu Frankfurt erscheint 1605 ein „Catechismus D. Lutheri von Wort zu Wort in vier Stimmen, schön und lieblich componirt, beneben einem Bericht, wie junge Knaben und Mägdlein innerhalb zwölf Stunden die musicam begreifen können;“ im folgenden Jahr edirt Bodenschatz ein florilegium selectissimorum hymnorum, quatuor vocum, qui in gymnasio Portensi in laudem divini numinis ut et pro felici in studiis progressu, singulis diebus festis et profestis nec non sub exordium et finem lectionum publicarum ab alumnis decantantur. — Die Melodie von weltlichen, sogar lasciven Liedern nicht nur für die Jugend, sondern für die Gemeinde und ihren Gottesdienst in geistliche Lieder umzuwandeln, trug man kein Bedenken; die Melodieen erlaubten dies sehr wohl; man weiß, welch eine große Anzahl unserer frömmsten Choräle ursprünglich die Melodieen von Liebes-, Jagd-, Wanderliedern ꝛc. waren. Im J. 1571 erschien in Frankfurt ein Liederbuch, das ganz dem Zwecke dient, weltliche Melodieen in einen edleren Textrahmen zu fassen, um sie so dem Volke und der Jugend zu erhalten, ohne doch durch schlechte Texte den Gesang derselben verderblich zu machen. Es führt den Titel: „Gassenhauer, Reiter- und Berglieblein, christlich moraliter und sittlich verändert, damit die böse ärgerliche Weiß, unnütze und schambare Liedlein auf Gassen, Feldern und anderswo zu singen, mit der Zeit abgehen möchte, wenn man geistliche, gute und nützliche Text und Wort drunter haben könnte.“

Das 17. Jahrhundert, in welchem zu dem Lieder- und Melodieenschatz der Reformationszeit noch die herrlichen Gesänge von Scheidemann, Prätorius, Schop, Crüger, Ebeling (dem Componisten der Paul Gerhard'schen Lieder) hinzugekommen waren, ließ auch in den Schulen den Gesang nicht fallen, so sehr unter den Stürmen des dreißigjährigen Krieges das inter arma silent artes auch den Gesang in Kirche, Schule und Haus treffen mußte. Wir wollen nur zwei amtliche Belege anführen. Bei einer Visitation der Schulen in Marburg im J. 1628 (s. Heppe, I. S. 303) wird angeordnet: „Weil vor diesem in der Bürgerschule die musica figuralis exercirt und zum wenigsten die principia der Jugend beigebracht, dieselbe auch hernach im pædagogio weiter geführt worden, so sollen inskünftig und jetzo alsbald die præceptores civici die præcepta mit der Jugend tractiren, auch ad praxin schreiten, damit sie beim nächsten examine und also inskünftig jederzeit ein Stück, zwei oder drei figuraliter singen und die Probe thun können.“ Ein württembergisches Generalrescript vom J. 1672 (in der Cynosura eccles. enthalten) befiehlt: „Die musica soll in Particularschulen von den præceptoribus docirt werden und darin floriren, es soll dannenher kein Knab der Reception in ein Klosterschul leichtlich gewärtig sein, der nicht die principia musicæ dergestalt gefasset, daß er bei weiterem exercitio das seinige mitleisten könne.“ Aus den lateinischen Schulen giengen die Kirchensänger hervor, die bei Kirchenstücken mitwirkten (bis zu

Matthesons Zeiten, d. h. um 1700, durfte kein Frauenzimmer bei einer Kirchenmusik activ sich betheiligen); Hentschel sagt über den Unterricht, den jene Knaben erhielten, (a. a. O. S. 416:) „Man machte mit den Noten nicht viele Umstände, wenigstens dachte man nicht daran, die Kinder durch einen Jahre lang dauernden theoretischen Cursus zum selbstkräftigen Singen nach Noten zu führen. Man spielte vor und ließ nachsingen; einzelne Knaben bildeten sich durch ihren glücklichen Ton-Tastsinn zu Vorsängern aus, ja es fand sich auch einer und der andere, der unter Einwirkung günstiger Nebenumstände sich zu wahrer Tonanschauung erhob und sich alsdann im Treffen besonders hervorthat." Sebastian Bach (s. Winterfeld, der evang. Kirchengesang, III. S. 265) stellte seinen Thomasschülern in Leipzig das Zeugnis aus: „17 davon könne er als Sänger brauchen, 20 müßen sich erstlich noch mehr perfectioniren, um mit der Zeit zur Figuralmusik gebrauchet werden zu können, 17 aber seien schlechthin untüchtig." Der Pietismus — schon durch die Privatversammlungen auf Gesangscultur hingewiesen und in Hervorbringung eigener Melodieen sehr fruchtbar (s. das Freylinghausen'sche Gesangbuch mit Noten) — hat auch in seiner pädagogischen Wirksamkeit dem Gesang alle Ehre angethan; Francke verwendet (s. „Einrichtung des Pädagogiums" S. 241 ff.) großen Fleiß auf methodischen Unterricht; den Noten sollen gleich von Anfang Worte unterlegt werden, damit das la la ꝛc. den Kindern nicht Langeweile mache; zu der Scala auf und ab läßt er die Worte singen: Aus der Tiefe ruf ich Herr zu Dir, neige Deine Ohren Herr zu mir. Jeder Schüler muß sein Arienbüchlein haben; den Baß zur Aria singen die Altisten. Es ward im Waisenhaus zu Halle ein Saal eingerichtet zu Singübungen und Productionen, an welchen auch Zuhörer Theil nehmen durften und die, ohne daß man etwas anders that, als singen, doch von selbst zu musikalischen Erbauungsstunden wurden. Wie sorgsam auch die Brüdergemeinde den Gesang unter Jungen und Alten pflegt, ist bekannt; die Glieder dieser Genossenschaft haben von Jugend auf einen ungemeinen Vorrath von Melodieen im Gedächtnis.

Weit weniger günstig stellte sich — was charakteristisch ist — die ganze aufklärende, realistisch-philanthropische Pädagogik zum Gesange. Es war schon bezeichnend, daß Amos Comenius (didact. magna cap. 21) in seiner Methode der Künste den Grundsatz aufstellt: „Was zu thun ist, lernt man durch das Thun. Die Mechaniker halten ihre Lehrlinge nicht mit Betrachtungen hin, sondern sie lassen dieselben sich versuchen. Das Schreiben lernt man durchs Schreiben — das Singen durchs Singen." So mußte auch der Grundsatz des Philanthropismus, daß man Sprechen durchs Sprechen lernen soll, aufs Singen angewendet allen Unterricht in den Regeln der Kunst selber als überflüssig erscheinen lassen. So weit gieng man zwar nicht, wie man ja auch im Sprachunterricht die Regeln nicht völlig entbehren konnte; mußte doch bei den Gottesverehrungen im Dessauer Philanthropin ein geübter Chor mitwirken. Aber mit der Lust und Liebe, wie in Halle, betrieb man den Gesang nicht; selbst der treue Genosse des Domherrn von Rochow, G. J. Bruns, der ein Musiker von Profession und bereits als Domorganist nach Halberstadt berufen gewesen war, scheint seine Thätigkeit so sehr den philanthropistischen Hauptgegenständen gewidmet zu haben, daß für musikalisches Wirken nicht viel übrig blieb. Am wenigsten hat Locke Sinn und Verständnis für diese Kunst gehabt; er weist ihr unter allen Geschicklichkeiten die letzte Stelle an und meint, in dem kurzen Leben habe man immer wichtigere und nützlichere Dinge zu thun. Rousseau, ein musikalisch sehr begabter Mensch (er schrieb z. B. einst eine kleine, melodiereiche Oper), hat — wie Raumer sagt, hier einmal sein Huronenideal vergessen; er fragt nicht: wozu die Musik nütze sei. Aber sein System hat für Gesangesbildung keinen Raum; wer da behauptet, der Mensch habe nur drei Bedürfnisse: Ruhe, Nahrung und ein Weib, der wird als Pädagog für die Kunst so wenig etwas leisten, als für Religion und Wissenschaft. Freilich wollte auch diese Periode dem Volksgesang ihren Tribut geben, d. h. ihn für ihre Tendenzen benützen; sie gab dem Volke das Mildheim'sche Liederbuch; aber das Volk sang diese ledernen Reime nicht, in denen es nichts

als die Prosa des Lebens, das Geschäft des Handwerkers, die Arbeit des Landmanns ꝛc. in dürren Worten wiederfand. Die vollkommene Unfähigkeit dieser Zeit, das Volksthümliche zu verstehen, während sie meinte, alles popularisiren zu müßen, documentirte sich auch hierin. — Pestalozzi dachte von Anfang und lange nicht daran, daß seiner Trias von Wort, Zahl und Form auch in der Macht des Tones noch ein Glied zuwachsen könne. Als es aber galt, die absolute Methode als diejenige zu erweisen, die sich auf alle Lehrfächer anwenden lasse, da konnte auch der Versuch nicht ausbleiben, pestalozzisch singen zu lehren, wie man pestalozzisch rechnete, Formen- und Sprachlehre trieb. Es war der sehr verdiente, talentvolle Hans Georg Nägeli, der (in Gemeinschaft mit Pfeiffer) nach pestalozzischen Grundsätzen eine Gesangbildungslehre verfaßte, die 1810 erschien. Die pestalozzischen termini fanden auch hier Platz; man sprach von der im Kinde liegenden Tonkraft, die durch Tonanschauung ins klare Bewußtsein und zu selbständiger Handhabung erhoben werden, und so in ihrem Theil das Volk bilden helfen sollte; wie jeder im Volke lesen und schreiben, rechnen und zeichnen soll, so müße auch jeder sein Notenblatt sicher absingen können und dadurch ein nationaler Gesang hergestellt werden. Nägeli's Methodik war zwar — echt pestalozzisch — viel zu umfangreich; so richtig der Grundgedanke des Elementarisirens auch hier ist, um dem Schüler immer nur eines, und dies vollkommen anzueignen, so hält doch auch hier das Streben nach Lückenlosigkeit zu lange beim einzelnen auf; aber die Männergesangchöre, die Gesangfeste, die in der Schweiz und in Deutschland allenthalben sich gebildet haben und in Blüte stehen, haben in der That ihre geschichtliche Wurzel in jenen Ideen der pestalozzischen Schule, freilich so, daß wir die persönliche Tüchtigkeit und Thätigkeit von Männern wie Nägeli als ein Hauptgewicht mit in die Wagschale legen müßen. In Ifferten selbst war Dreist der erste, der nach Nägeli's Werk den Unterricht gab und zwar mit dem schönsten Erfolge. (S. Blochmann, Pestalozzi S. 113. Später wirkte Dreist in Bunzlau und Stettin.) So groß das Aufsehen war, das Nägeli's Werk, das erste dieser Art, überall machte, so sehr schreckte es die Schullehrer durch sein Volumen und die Zeit, die der Unterricht nach demselben in Anspruch nahm, zurück. Auch ein, freilich nicht von Nägeli selbst verfaßter, Auszug (1812) und die von Zeller noch 1810 herausgegebene „elementarische Gesanglehre für Volksschulen nach Pestalozzi," wollten nicht einleuchten. Gleichwohl war einmal der mächtige Anstoß gegeben; Nägelis zum Theil in der That treffliche Liedercompositionen, wie für Männergesang so für Kinder, drangen überall durch und erweckten durch die Sangeslust auch immer wieder das Bedürfnis eines tüchtigen Unterrichts. Es erschien 1813 die „Anleitung zur Unterweisung im Singen" von Natorp; er wollte, was bei Nägeli zu weit auseinander gehalten war, wieder mehr vereinigen; auch war er der erste unter den Deutschen, der Ziffern an die Stelle der Noten setzte. Allein für den Schulgebrauch war auch dieses Werk noch zu umfangreich und die Zifferschrift fand eine Menge Gegner. (In Stuttgart hat schon 1812, als dort ein königliches Musikinstitut gegründet wurde, Schelble die Ziffernmethode mit Glück angewendet, jedoch gieng er mit dem Fortschreiten der Schüler allmählich zur Notenschrift über; und noch heute bekennen Schüler von ihm, die nachher als Sänger und Musiker zu Ruhm und Ehren gekommen sind, wie viel sie jener soliden Grundlage verdanken.) — Die Legion der inzwischen erschienenen Gesangunterrichtswerke aufzuführen, wäre Sache eines eigenen Katalogs; wir nennen außer den oben schon genannten von Hentschel, Silcher ꝛc. noch die „Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen" von Kübler (2. Aufl. 1826), welche in Württemberg lange mit Nutzen gebraucht wurde, die „Gesangschule" von Schärtlich (1832), Erk, methodischer Leitfaden f. d. Ges.-U. (1832); A. F. Häser, Chorgesangschule; die Singschule von Gersbach (1833); Methodische Anleitung zum Singen von Karow (1843); die Singschule des Conservatoriums in Paris, neueste Ausgabe von Gathy, und 50 leçons de chant von J. Concone (durchweg Solfeggien oder vielmehr Vocalisen);

die systematische, theoretisch praktische Elementarsingschule von Stark und Lebert (Stuttgart 1859), welche in der Stuttgarter Musikschule mit Erfolg gebraucht wird. Für die höhere technische Ausbildung, so weit Dilettanten diese bedürfen, empfehlen sich die 3 letzteren ebenso wie die Silcher'sche durch ihre Klarheit bei aller Gedrängtheit für Volksschulen und Singchöre. Die Solfeggien, die auch eine vortreffliche Vorübung für Bach'sche und Händel'sche Chorsätze darbieten, außerdem die Uebungen in der Aussprache bei Lebert, die dort den Treffübungen vorangehen, sind äußerst praktisch.

Die neueren hymnologischen Bestrebungen haben auch auf den Unterricht einen wohlthätigen Einfluß geübt. Wie für den Kindergesang in Schule und Haus der Schatz der alten Choräle ausgebeutet wird, (z. B. in Layriz zweistimmigen Melodieen), so wird auch für die liturgischen Zwecke der Kirche der Schülerchor an vielen Orten wieder mehr nach alter Weise herangezogen. Anweisung hiezu, so wie die nöthige Belehrung für die Lehrer und Geistlichen giebt Kraußolds „historisch-musikalisches Handbuch für den Kirchen- und Choralgesang" (Erlangen 1855.) Wie man aber in Verbindung mit Bibellection und Katechismusbeten auch für die häusliche Andacht und häusliche Erziehung, dann für Schulandacht und Schulerziehung die lutherischen Lieder nutzbar machen könne, das hat — freilich in einer curiosen Weise, die mehr hinter dem Pulte erdacht, als aus dem Leben hervorgegangen scheint — der Hymnolog G. Chr. H. Stip darzuthun sich bemüht in dem Schriftchen: „Liederschule der singenden Kirche für Eltern und Lehrer." (Berlin 1858.) **Palmer.**

Gesangbuch. Daß die christliche Gemeinde ein Gesangbuch in Händen habe, ergiebt sich aus dem Bedürfnis des Singens zur Ehre Gottes, welches ihr mit einer in ihrem Wesen begründeten Nothwendigkeit innewohnt. Es gehört nämlich zur Eigenthümlichkeit des religiösen Lebens auf dem Gebiete der Offenbarung der Drang der Gemeinde, auf die großen Thaten Gottes zu ihrer Erlösung und auf die Verkündigungen der göttlichen Gnade im festlich schönen, feiernden Ausdruck des Liedes und Gesanges zu antworten. Von dem Liede Moses nach dem Durchzug durch das rothe Meer bis zu den Psalmen Davids und von denen bis zu dem Lobgesang nach der Weise Davids beim Wiederaufbau des Tempels singt das Volk des alten Bundes, was durch die Erfahrung der Gnade Gottes entweder in der ganzen Volksgemeinde lebendig ist oder in den Einzelnen, aber so, daß es die Gemeinde sich aneignen kann. Der Psalmengesang tönt in den neuen Bund herüber und hinfort singt die Kirche von Jahrhundert zu Jahrhundert zu den alten immer neue Lieder. Es ist so, wie Martin Luther es unübertrefflich gesagt hat: Gott hat unser Herz und Muth fröhlich gemacht, durch seinen lieben Sohn, welchen er für uns gegeben hat zur Erlösung von Sünden, Tod und Teufel. Wer solches mit Ernst gläubet, der kanns nicht lassen, er muß fröhlich und mit Lust davon singen und sagen, daß es andere auch hören und herzukommen. Wer aber nicht davon singen und sagen will, das ist ein Zeichen, daß ers nicht gläubet u. s. w. (Vorrede zum Valentin Babst'schen Gesangbuch). Der Satz aber, daß die christliche Gemeinde singen müße und ihr darum ein Gesangbuch zu wünschen sei, gewinnt innerhalb der deutsch-evangelischen Kirche eine eigenthümliche, einzigartige Bedeutung. Denn erstens ist das deutsche Kirchenlied mit der deutsch-evangelischen Kirche entstanden, und die deutsch-evangelische Kirche mit ihrem Kirchenlied groß geworden. Luther, das Werkzeug zur Herstellung einer deutsch-evangelischen Kirche, ist zugleich der Schöpfer des deutschen Kirchenliedes. Wie viel auch die Römischen gegen diese Behauptung mit der Hinweisung auf den vor Luther vorhandenen deutschen geistlichen Gesang sich wehren mögen: es ist Thatsache, daß vor Luther das Volk in der Kirche nur trotz der Kirche deutsch gesungen hat und daß die vor Luther vorhandenen wenigen Festgesänge im Kirchenton und vielen geistlichen Lieder im Tone des weltlichen Volksliedes doch nicht im entferntesten zu vergleichen sind mit dem, was evangelisches Kirchenlied heißt, und in welchem in bis dahin unerhörter Weise der kräftige Athem des Gemeinschaft wirkenden heiligen Geistes und die Tiefe persönlicher Erfahrung

von dem Heil aus Gnaden sich verspüren läßt. Dieses neue Lied hat Luther angestimmt, sobald in ihm klar geworden war, daß es eine erneute Kirche gelte, und die Gegner sogar bezeugen, daß mit dem Liede der Reformatoren nicht weniger Seelen aus der römischen Kirche für das Evangelium gewonnen worden seien als mit ihrer Predigt. In ihrem Liede hat also die deutsch-evangelische Kirche ihr ursprüngliches Wesen. Sodann ist das Kirchenlied auch darum ein eigenthümliches Charisma der deutsch-evangelischen Kirche, weil wohl kein christliches Volk einen solchen Reichthum an so trefflichen Liedern aufzuweisen hat als wir. Die echt deutsche Gesangslust, die das Mittelalter hindurch innerhalb der Kirche fast ausschließlich auf das Kyrieleison angewiesen war und nur außerhalb der Kirche bei festlichen Veranlassungen freie Bahn hatte, fand endlich in der deutschen Reformation, welche die Muttersprache ins Heiligthum führte und das Heiligthum in die Muttersprache, ihre Befreierin und ergoß sich nun in einem mächtigen Strom von Liedern. In dem Kirchenliede hat also das deutsche Volk eine der schönsten Gaben, die ihm Gott verliehen hat. Zuletzt darf man wohl behaupten, daß der heilige Geist mit dem deutschen Volksgeiste nirgends eine innigere Vermählung vollzogen habe, daß das Wort Gottes und die deutsche Sprache nirgends völliger eins geworden sei, als im deutsch-evangelischen Kirchenliede. Wenn überhaupt etwas wahres daran ist, daß das deutsche Volk eine vorzügliche Begabung für die Hereinnahme des Evangeliums ins innerste Gemüth, für die Erfassung des Evangeliums nach seiner den Menschen vertiefenden Seite habe, und daß diese Begabung sich vor allem in der wunderbaren Fähigkeit der deutschen Sprache offenbare, dem reichen Leben, welches das Schriftwort in sich schließt, einen neuen und doch treuen Ausdruck zu verleihen, so dürfen wir sagen, daß das deutsch-evangelische Kirchenlied das schönste Zeugnis ist, wie das deutsche Volk die Schrift nicht bloß trefflich übersetzt, sondern in ein warm quellendes, reich sprudelndes Leben umgesetzt habe. — Diese drei Momente nun sind wohl zu beachten, wenn die Bedeutung unseres Kirchenliedes für die lebendige Verknüpfung biblischer, kirchlicher, volksthümlicher Erziehung erfaßt werden soll. Es ist Erguß des durch die Gnade Gottes erfüllten Herzens, es wurzelt, weil die Gnade Gottes durch das Wort sich verkündet, in der Bibel. Aber es bezeugt zugleich diejenige in einem bestimmten Moment der Geschichte vollzogene Aneignung des Bibelwortes, welche der evangelischen Kirche den Ursprung gegeben, es bewahrt also das eigenthümliche Gepräge der Kirche, wie es durch geschichtliche, persönliche, volksthümliche Factoren bedingt ist, es ist kirchlich. Und dieses biblisch und kirchlich gefärbte Lied ist zugleich volksthümlich, es geht im deutschen Volkston daher, es singt, was jeder erfahren hat oder erfahren kann, es singt in der Sprache, die allen verständlich ist, eben darum, weil sie die von Luther für das deutsche Volk geschaffene Sprache ist, in welche die gewaltigsten Geister sich versenken müßen, um Kraft, Tiefe, Einfalt des Ausdrucks zu finden und welche auch dem gemeinen Manne, wenn er nur überhaupt ein geistlich Lebendiger ist, leicht von der Lippe fließt. Dieses wunderbare Product nun aus himmlischen und irdischen Factoren, welches wir evangelisches Kirchenlied nennen, wird uns im Gesangbuch dargeboten. Wer möchte zweifeln, daß das Gesangbuch für die Schule, für die Erziehung eine wichtige Mission habe? — Daran ist aber wohl gezweifelt worden, ob das Gemeindegesangbuch denn auch für die Schule genüge oder ob nicht vielmehr ein Schulgesangbuch neben dem Gemeindegesangbuch oder statt desselben einzuführen sei. Wir freuen uns, wenn in Ländern, wo noch schlechte Gesangbücher öffentliche kirchliche Geltung haben, einstweilen durch ein gutes Schulgesangbuch der Noth einigermaßen abgeholfen wird — aber, den gesunden Zustand, die Geltung eines guten Gesangbuchs in der Kirche vorausgesetzt, können wir einem eigenen Schulgesangbuch in keiner Weise das Wort reden, wir halten ein solches für das Leben in der Schule nicht nöthig, für das kirchliche Leben aber schädlich. Die Nothwendigkeit ist man wohl hier und

da noch geneigt durch die Behauptung nachzuweisen, daß der Inhalt des Gemeindegesangbuchs für die Kinder nicht faßlich sei — eine Behauptung, die nur der Unverstand aufstellen kann. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer mit einiger hymnologischen Kenntnis und pädagogischem Takte aus dem Schatze der Lieder für die verschiedenen Stufen des Alters und der Fassung das Richtige auszuwählen und nicht etwa zehnjährigen Kindern Lieder aus der mystisch-pietistischen Periode wie Arnolds „O Durchbrecher aller Bande" oder Richters „Es glänzet der Christen inwendiges Leben" darzubieten hat. Aber wer hat denn einfältiger und kindlicher gedichtet als Luther, Nikolaus Hermann, Paul Gerhardt? Sollen die kindischen Reimereien, die man gefertigt hat, weil das Gesangbuch nicht kindlich genug erschien, etwa die Lieder ersetzen, in welchen das Lob der höchsten Güter, die Erfahrung des heiligsten Lebens einen Ausdruck erhält, der den Gelehrtesten wie den Schlichtesten, dem Manne wie dem Weibe, dem Gereiften wie dem Kinde gleichmäßig zusagt, weil er die unmittelbare, warme, klare Sprache der Gotteskinder ist? — Oder man erweist die Nothwendigkeit eines eigenen Schulgesangbuchs daraus, daß das Gemeindegesangbuch manche Lieder entbehre, welche die Schule nicht entbehren könne. Man denkt dabei zunächst an Schullieder, sodann auch an geistliche Lieder, die, wie schön sie sein mögen, doch als des kirchlichen Tons oder der kirchlichen Bewährung entbehrend, in dem Gemeindegesangbuch nicht Aufnahme finden können. Was nun zunächst die Schullieder betrifft, so ist es eine der größten Verirrungen auf dem Gebiete des Liedes gewesen, daß man für zu viel specielles, so auch für die Schule, sich Lieder gesucht, und vergessen hat, wie die echten Lieder, die aus der Fülle und Tiefe des Glaubens kommen, ohne auf Specielles ursprünglich abzusehen, ins speciellste Leben wirksam hineinklingen, sobald sie bei speciellem Anlaß gesungen werden. Es ist ein charakteristisches Merkmal des werkseligen Rationalismus und der unter seinem Einfluß zu Stande gekommenen modernen Gesangbücher, daß sie unter allen möglichen Rubriken für die besondersten Anlässe eine Menge ungenießbarer Reimereien geliefert haben. Wo aus speciellem Anlaß einmal ein Lied entstanden ist, das die Salbung des Geistes an sich trägt, da nehme man es dankbar hin. Sonst aber sind mit Recht die „Schullieder" im Stile von „O wie herrlich, o wie schön" gründlich in Verruf gekommen, und auch viel bessere, wie deren z. B. das „christliche Gesangbuch für Schulen" (Hannover 1857) bringt, begründen doch durch ihren Werth nicht die Einführung eines eigenen Schulgesangbuches. Man singe sich nur in die Lieder des Gemeindegesangbuchs recht hinein und für kein Bedürfnis der Schule, weder für den Anfang noch das Ende des Schuljahrs, weder für den Anfang noch den Schluß des Tagewerks in der Schule, weder für die festlichen noch die schmerzlichen Ereignisse, die im Schulleben vorkommen, wird das rechte Lied fehlen. Andere geistliche Lieder aber, die das Gemeindegesangbuch nicht enthält, die aber doch der Jugend auch gebühren, können in höheren Schulen theils durch das Liederbuch (s. d. Art.), welches für den außer dem Choral nöthigen Gesang einzuführen sein wird, theils durch den Unterricht in der Literatur, in der Volksschule durch Dictiren in das anzulegende Liederbüchlein zu ihrem Rechte kommen. Was die höheren Schulen betrifft, so hat Klix (christliches Gesangbuch für Gymnasien und höhere Unterrichtsanstalten) mit Recht einen Anhang griechischer und lateinischer Lieder der älteren Zeit gegeben. Denn es ziemt sich für die Schüler der Gymnasien, daß sie in die so bedeutsame Geschichte des Kirchenliedes überhaupt etwas tiefer einblicken und namentlich den Zusammenhang, in welchem bei aller Ursprünglichkeit das deutsch-evangelische Kirchenlied mit dem lateinischen der früheren Jahrhunderte steht, kennen lernen. Und einen eigenthümlichen Genuß müßte es der Jugend, die in dem altclassischen Latein sich viel zu bewegen hat, gewähren, wenn sie in dieser Sprache die einfach kräftige Hymne eines Ambrosius singen dürfte, und zumal wenn sie in den Liedern der späteren Zeit wie Lauda Sion, Stabat mater dolorosa bemerkte, daß die lateinische Sprache, die nirgends mehr lebendige Volkssprache war, in diesen Gesängen noch einmal von warmem Lebensblute erfüllt wird und in

wunderbar weichen Klängen tönt, weil sie sich dem mit der Verinnerlichung des Menschen durch das Christenthum zusammenhängenden musikalischen Princip erschließt. Aber es begreift sich leicht, daß der Wunsch, diese Lieder zu singen, nicht den Gebrauch eines besonderen Schulgesangbuches begründet. — Ist demnach ein Schulgesangbuch für das Leben in der Schule nicht nöthig, so ist es für das kirchliche Leben geradezu schädlich, denn es trübt in der Jugend das höchst wünschenswerthe Bewußtsein, daß sie mit in die Gemeinde gehöre, welche in der Kirche singt, daß die Jugend, was den geistlichen Gesang betrifft, keine schönere Aufgabe habe, als sich zu lebendigen Gliedern dieser Gemeinde heranzubilden. In der Volksschule, wo neben der Bibel und dem Katechismus noch immer das Gesangbuch als das unentbehrliche Dritte in der kleinen tragbaren Bibliothek erscheint, denkt man auch wohl kaum daran, das Gemeindegesangbuch durch ein Schulgesangbuch zu ersetzen. In den höheren Schulen aber, wo ein solches sich hier und da Bahn gemacht hat, ist etwas ganz anderes nöthig, als immer neue Absonderung der oberen Stände von dem breiten Volksgrunde. Der Mangel an kirchlichem Gemeindebewußtsein bei den Gebildeten, die Unfähigkeit in den Kirchengesang freudig mit einzustimmen, die Gleichgültigkeit der höheren Schulen gegen das Kirchenlied ist schon so groß, daß es hohe Zeit ist, durch die Anwendung des Gemeindegesangbuchs in allen Schulen das Bewußtsein von der kirchlichen Zusammengehörigkeit wieder zu erwecken. — Natürlich erwarten wir einen Segen nur von dem Gesangbuch, welches das von uns beschriebene echte Kirchenlied enthält. Wenn aber erst in allen evangelischen Schulen Deutschlands statt der abscheulichen Verstümmelungen und Verwässerungen, welche sich unser Kirchenlied durch den Vandalismus der Aufklärung hat gefallen lassen müßen, die alten lieben Lieder wieder in ihr Recht eingesetzt sein werden, dann wird der Eifer, mit welchem man in neuerer Zeit sich auf Wort und Weise des Liedes geworfen hat, auch für die Verwerthung desselben in der Schule reiche Früchte tragen. Ausführlich hat darüber, insbesondere für die Volksschule, Thilo gehandelt. (Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. Berlin 1855). Wir können nur kurz auf die erbauliche, katechetische und sprachlich-ästhetische Verwerthung des Gesangbuchs in der Schule aufmerksam machen. — Der erbauliche Gebrauch des Gesangbuchs ist der zunächst liegende. Die Schule soll das Gesangbuch in Händen haben, um daraus zu singen, und singen soll sie daraus, um die Seele zu erbauen, um ihr zunächst für die Schule, dann für das gesammte Leben die glaubensfröhliche und glaubensernste Grundstimmung einzuhauchen, welche dem Christenmenschen eigen sein soll. Welch ein Segen wäre es, wenn nicht allein in der Volksschule, sondern auch in der Realschule und im Gymnasium Lehrer und Schüler Lust und Fähigkeit hätten, in herzlicher Glaubensgemeinschaft unsere Kirchenlieder zu singen und nicht allein in der Religionsstunde! Welch eine Weihe für die Arbeit des Unterrichts und Lernens wäre der Beginn der Schule mit einem Gesang! Wie würde der Anhauch des Geistes, der aus dem Liede weht, am Schlusse der Lehrstunden den Staub der Schulsorgen verwehen, den Schweiß der Schularbeit kühlen! Und wer die Freudigkeit hätte, mitten im Schultag, wenn die Geister träge zu werden den Anschein haben, Psalter und Harfe aufwachen zu lassen, der würde mit der geistlichen Erfrischung auch den Lerngaben neue Lebendigkeit schaffen. Festliche Tage und Stunden aber vollends mögen wir uns auch in der Schule gar nicht anders denken, als mit dem festlichen Klang des Liedes, das Gott vor allem die Ehre giebt. — Was nun ferner die katechetische Anwendung des Gesangbuchs betrifft, so steht dasselbe ebenbürtig neben dem Katechismus.*) Wie der Katechismus den Kern der Schrift in kurzer volksfaßlicher Lehre darbietet, so giebt ihn das Kirchenlied als lebendiges Zeugnis des erfahrenen Gotteswortes in festlichem, feierndem Gewande. Es ist darum zwar gewiß nicht dafür da, daß wir

*) Zum Behuf der katechetischen Behandlung sind namentlich zu empfehlen Schriften über das Kirchenlied und seine Geschichte, wie die von Cunz, Koch, Kriebitzsch. D. Red.

es mit katechetischen Künsteleien zerstückeln und den einzelnen Stücken des Katechismus zur Illustration Liederstücke anhängen, aber indem wir vor allem darauf bedacht sind, das Lied als ein Ganzes der Jugend zu lebendigem Eigenthum, das für die ganze Lebenszeit bleibt, zu machen, ist eine reiche katechetische Thätigkeit nothwendig. Kein Gesetz soll gegeben werden, nach welchem die Erklärung des Liedes in der Schule gehandhabt werden müßte. Heute heben wir mit der Person an, die das Lied gedichtet, morgen mit dem Bibelwort, das ihm zu Grunde liegt, ein andermal schildern wir die Zeit, aus der es zu uns heraustönt, oder wir geben das Lied hin und fragen: was muß das für ein Mann gewesen sein, der es zuerst gesungen, was für eine Zeit, die in ihm nachklingt, welche Schriftstellen sind es, die in ihm Herzblut des Dichters geworden sind? Aber wo wir anfangen, — das echte Lied hat den großen Vortheil für den religiösen Unterricht, daß es allemal in den frischen, vollen Strom geistlichen Lebens hineinstellt, daß es uns die großen Thaten Gottes beschreibt, wie sie in dem Mikrokosmus des Menschenherzens noch einmal geschehen sind, die heilsamen Verkündigungen Gottes vorführt, wie sie in der heilsbegierigen Seele angeklungen haben, daß es uns obendrein, was die Sprache betrifft, den lebensvollen, dichterisch gestalteten, oft unübertreffbar volksthümlichen und treffenden Ausdruck für die biblischen Gedanken bietet. Wie ist doch in Luthers „Nun freut euch, lieben Christen gmein" die Seelengeschichte, welche Paulus zuerst im Römerbriefe mit vom heiligen Geist geführten Griffel geschrieben hat, als die bis ins einzelne getreue Geschichte des innern Lebens des Reformators selbst und zugleich als die Geschichte eines jeden Menschen ins Wort gesetzt, den Gott aus Sünde und Tod durch Gnade zum Leben führt! Wie ist doch in „Ein feste Burg ist unser Gott" der eigenthümliche Kampf, in welchem die evangelische Kirche ins Dasein geboren ward, gezeichnet „mit so ewgen Flammenzügen, als der Blitz in Felsen schreibt!" Welche Trübsal giebt es äußerlicher und innerlicher Art, für welche nicht das classische Lied im deutsch-evangelischen Gesangbuch sich fände? Welcher Artikel des Glaubensbekenntnisses, der nicht aufs herrlichste durchs Lied bezeugt wäre? Welche fromme Stimmung, die vergeblich nach ihrem Ausdruck suchen müßte? Wer also durch ein Einleben in das Lied, seine Entstehung nach Verfasser und Zeit, seine biblische Grundlage, seine segensreiche Wirksamkeit in der Geschichte der Kirche und der Einzelnen, sich die Fähigkeit aneignet, auch die Schüler in das Ganze des geistlichen Lebens, das an das Lied sich knüpft, hineinzuführen, der wird die Erbaulichkeit beim sofortigen Gebrauch mehren und zugleich das Große erreichen, daß nicht allein für die Schulzeit das Verständnis der Schrift und des Katechismus durch den Besitz des Liedes gefördert, sondern auch im Leben der inwendige Mensch zu dem Kampf, der ihm verordnet ist, gestärkt werde. Und dahin zielt ja der katechetische Unterricht. — Daneben hat das Kirchenlied für die Schule noch einen sprachlich-ästhetischen Werth. Es ist ein herrliches Stück Poesie, welches dem Volke damit geboten und durch welches das innere Leben auch des ärmsten Bauers und der geringsten Magd aufs festlichste ausgeschmückt, ja der Seele eine Schwinge geboten wird, auf welcher sie sich in die Freude, die kein Auge gesehen und kein Ohr gehört, emporheben kann. Ein Steinklopfer bei seinem langweiligen Geschäft auf der Landstraße, ein einsames Mütterchen am Spinnrocken, wenn sie im Kirchenlied daheim sind, haben durch die wunderbaren Bilder und Anschauungen, welche ihnen das Lied bietet und in denen die ewigen Wesenheiten selig durchleuchten, ein reicheres poetisches Leben als viele der Geistreichsten unter den Gebildeten. Dazu kommt dann das eigentlich Sprachliche, daß nämlich unser Kirchenlied, wie die deutsche Bibelübersetzung, in jener Sprache gedichtet ist, welche Luther als das Gefäß für das Evangelium zugerichtet hat und in welcher der deutsche Geist und der evangelische Geist am schönsten sich ausspricht. Diese Sprache sollen die Schüler der Volksschule durch Lautlesen und Auswendiglernen der Kirchenlieder sich zu eigen machen und für die Schüler der höheren Lehranstalten, die viel aus fremden und in fremden Sprachen reden und schreiben, giebt es kein besseres Bewahrmittel des Deutschen in

Gedanken und Ausdruck als nebst der Bibel das Kirchenlied. Noch anderes könnten freilich Gymnasiasten am Gesangbuch lernen, was zur Ergänzung des Unterrichts in der Geschichte deutscher Dichtung gehört: sie könnten in Luthers Liedern die starken Accente des alten deutschen Volksliedes vernehmen, sie könnten merken, wie in der sprachlichen Glätte und Weichheit des späteren Kirchenliedes die „deutsche Poeterei" des Opitz sich geltend macht, wie in der Zeit der erlogenen Gefühle, des Reimgeklingels und Wortschwulstes in der weltlichen Dichtung die geistliche Dichtung eines Gerhardt mit unvergleichlicher Einfalt und Wahrheit einhergeht, sie könnten in den Perioden der Geschichte des Kirchenliedes die Perioden der inneren Kirchengeschichte unterscheiden, sie könnten schließlich lernen, daß nur so lange Poesie und Kraft im Kirchenlied ist, als der Glaube an den Sohn Gottes in den Sängern wohnt, und daß augenblicklich die schalste Prosa und matteste Sentimentalität eintritt, da die Sänger Christum nicht mehr haben. Und wer hätte mehr Beruf, die oft wahrhaft alberne Prüderie der Gebildeten gegen ältere Sprachformen und Ausdrucksweise als das darzustellen, was sie ist, als die Zöglinge der höheren Lehranstalten, die z. B. aus dem griechischen Unterricht wissen, daß ein geistig lebendiges Volk für die Dichtung dichterischen Ausdruck liebt, daß der Chor im Drama anders spricht als der Dialog, und deren deutsche Sprachkenntnis etwas weiter hinauf reichen müßte als in die letzten hundert Jahre. Das wären solche Gaben, die bei der Verwerthung des Liedes in der Schule, vor allem für der Seele Erbauung, uns nebenbei von selbst zufallen würden. Die Hauptsache aber bleibt, daß die Schüler aller Schulen zur Freudigkeit und Fähigkeit gebracht werden, dereinst in Einfalt das Gesangbuch unter den Arm zu nehmen, wenn die Glocken läuten, in der Kirche aus Herzenslust mitzusingen, in Krankheit es vor sich aufs Bett zu legen, und, wo das Lesen versagt, sich an den von der Schule her in der Seele haftenden Liedern für Leben und Sterben zu erquicken. **Wilhelm Baur.**

Geschäftsprotokoll, s. Schulacten.

Geschenke, s. Besoldung.

Geschichte. Der Geschichtsunterricht auf den Gymnasien. Um nicht durch häufige Citate die Leser zu ermüden, geben wir eine Uebersicht derjenigen Schriften und Abhandlungen, welche hier benützt sind: Instruction für d. geschichtl. geographischen Unterr. in d. Prov. Westfalen 1830. Hamann: Plan f. d. Geschichtsunt. auf den oberen Classen der Gymnasien Preußens. Gumbinnen 1832. Schmidt: ü. d. Geschichtsunt. in Gymnasien. Potsdam 1832. Fabian: Plan f. d. Geschichtsunt. auf Gymn. Rastenburg 1833. Lucas: über den Gymnasialunterr. in der Geschichte. Königsberg 1833. C. A. Müller: ü. d. Geschichtsunt. auf Schulen. Dresden 1835. E. Kapp: de incrementis, quae ratio docendae in scholis historiæ — cepit. Minden 1836 (giebt die frühere Literatur recht vollständig). Hottenroth: Bemerkungen über den Geschichtsunt. in Gymn. Emmerich 1837. Jacobi: Grundzüge einer neuen Methode für den vaterländischen Geschichtsunt. in deutschen Schulen. Nürnberg 1839. C. 4. Mencke: Bedeutung und Methode des Gymnasialunt. in der Gesch. Freiburg 1840. Voigtland: ü. d. hist. Unterr. auf Gymn. Schleusingen 1841. Böttger: Bemerkungen ü. Zweck und Methode des Gesch.unt. Halle 1841. Kämmel: ü. den Gymnasialunt. in d. Gesch. Leipzig 1842. A. Heydemann: ü. den geschichtl. Unt. auf d. Gymn. Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1847 I. 2 S. 65 ff.; derselbe über den österreichischen Organisationsentwurf ebend. IV. S. 182. Löbell: Grundzüge einer Methodik des gesch. Unter. auf Gymn. Leipzig 1847. Aßmann: das Studium der Geschichte insbesondere auf Gymnas. nach den gegenwärtigen Anforderungen. Braunschw. 1847. Lübker: Prüfung der neuesten Vorschläge für meth. Gesch.unt. auf Gymn., Ztschr. f. d. G.-W. 1847, 4 S. 55. Der geschichtl. Unterr. Archiv für Phil. u. Pädagogik XV. 1849. S. 14. ff. O. Lange: Die neue Zeit und der Geschichtsunterricht. Berlin 1849. Peter: der Gesch.unterr. auf Gymn. Halle 1849 (Ang. v. W. Deinhardt im NJbb. f. Phil. LX. S. 128 f.). Campe: Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Gesammelte Abhandlungen. Leipzig 1860. Schiller:

Bemerkungen ü. d. Gesch.unterr. mit besonderer Beziehung auf die bayerischen Schulverordnungen. Ztschr. für d. G.=W. III. S. 503. Schmidt: über leitende Ideen zu einem neuen Regulativ für den geschichtl. u. geogr. Unt. ebend. IX. S. 641. ff. Beckel: über die Stufenfolge des Gesch.unt. Münster 1857. Mönnich: über den Unt. in der Gesch., besonders auf Gelehrtenschulen. Heilbronn 1857. Außer diesen speciellen Schriften, unter denen wir Löbell, Peter und Campe die höchste Bedeutung einräumen, sind auch die pädagogischen Werke von v. Raumer (III. 112—123), Palmer (II. 237), Waitz §. 17. u. S. 377), Roth Kl. Schr. I. 60, 178. II. 127, sowie die Verordnungen in den einzelnen Ländern und gelegentliche Bemerkungen zu Rathe gezogen worden.

Längst hat der Sprachgebrauch darüber entschieden, daß wenn schlechthin von Geschichte geredet wird, darunter die Begebenheiten im Leben der Menschheit und vorzugsweise auf dessen geistlichem und sittlichem Gebiete verstanden werden. Da nun die geschichtliche Vergangenheit, deren Erzeugnis die Gegenwart ist, ebensosehr eine Bedingung des menschlichen Daseins ist, wie die Natur, so ergiebt sich auf das unleugbarste, daß Kenntnis von ihr ein nothwendiger Bestandtheil der menschlichen Bildung ist, wofür die Thatsache zeugt, daß bei allen Völkern, sobald sie zu geistigem Leben erwachten, der Trieb die Vergangenheit im Gedächtnis zu erhalten oder zu ergründen sich regte und zuerst in Sage und Poesie, dann in Geschichtschreibung sich bethätigte. Wenn damit schon feststeht, daß keine Schule sich der Geschichte gänzlich verschließen kann, so wird das Gymnasium vor allen anderen sie am wenigsten vernachläßigen dürfen, da ja seine Aufgabe vorzugsweise die Erzeugung derjenigen Bildung ist, welche zum Wirken für die höchsten geistigen und sittlichen Interessen befähigt. Und setzt man als praktisch engere Bestimmung desselben die Vorbereitung zu dem selbständigen Studium der Wissenschaften, so bedürfen mehrere geradezu geschichtlicher Kenntnisse, die auf der Universität erst zu erwerben zu spät sein würde, alle aber haben eine Gestaltung angenommen, welche eine Uebung in der Anschauung geschichtlicher Entwicklung voraussetzen. Faßt man ferner „historisch" im weitesten Sinne, so ist, so lange das Studium der klassischen Literaturen das Hauptbildungsmittel der Gymnasien bleibt, die durch sie gewonnene Bildung in der Hauptsache eine historische, und da alle Schriftsteller mehr oder weniger geschichtliche Kenntnisse zu ihrem Verständnisse bedürfen, so würde schon als Hülfsmittel für den Hauptunterricht eine zusammenhängende Darstellung mindestens eines Theils der Geschichte ein Anrecht auf einen Platz im Kreise der Unterrichtsgegenstände besitzen. Soll endlich das Gymnasium auch religiöse, sittlich=edle und nationale Bildung gewähren, kann und darf es dann versäumen seine Schüler in dasjenige Gebiet des Wissens einzuführen, auf welchem das Verhalten der göttlichen Weltregierung gegenüber der dem Menschen von ihr gewährten sittlichen Freiheit, die segnende und erbarmende Liebe, wie die Heiligkeit und strafende Gerechtigkeit Gottes sich sichtbar offenbart, auf dem die Grundlagen des Völkerglücks so deutlich vor die Augen treten, daß das Herz mit Ehrfurcht und ernster Scheu an ihnen zu rütteln erfüllt wird, auf dem endlich die Großthaten und Tugenden längst vergangener Geschlechter und einzelner Erwählter sittliche Begeisterung, wie die Schlechtigkeiten und Laster tiefe Entrüstung und Abscheu wecken und die Vergangenheit, bei dem Blick auf die Gegenwart, Dankbarkeit für die Väter, Liebe zum Vaterland, Begeisterung für sein Recht und seine Ehre, aber auch demüthige Beugung unter Gottes Hand predigt.

Wenn Luther (Vorrede zu Galeatii Capellae Historie vom Herzog zu Mailand, abgedruckt in v. Raumers Gesch. der Päd. I. S. 173—75) in begeisterten Worten die bildende Kraft schildert, welche im Lesen guter Geschichtsschreiber liegt, so muß es fast verwunderlich erscheinen, daß man so lange für den Geschichtsunterricht geschweige einen durchgreifenden Lehrplan, nein nicht einmal besondere Lectionen in den Gelehrtenschulen kannte. Wohl existirten damals Geschichtsschreiber, aber noch keine Geschichte in dem Sinne, in welchem das Wort die in den verschiedensten Ländern und Zeiten vorgefallenen Begebenheiten und geschehenen Thaten als die ganze Menschheit angehend,

als deren Entwicklung bezeichnend zusammenfaßt, ja weitere Gebiete derselben waren dem betrachtenden Auge noch ganz unerschlossen. Man konnte sich also mit der historischen Kenntnis begnügen, welche aus der Lesung der Schriftsteller unmittelbar gewonnen oder zu deren Erklärung beigebracht wurde und brauchte höchstens in freilich verhältnismäßig sehr wenigen Stunden eine Zusammenstellung jenes Stoffes zu geben und das wissenswürdigste aus der vaterländischen Geschichte hinzuzufügen, was dem Geiste der Zeit gemäs in lateinischen Dictaten geschah. Ist man nun auch berechtigt, auf die ungeheuern Fortschritte, welche seit jener Zeit die Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht gemacht haben, mit einer Art freudigen Stolzes zu blicken, so ist man doch im Irrthum, wenn man die damals herrschende historische Bildung so gar tief herabsetzt, da sie wohl an Umfang und kritischer Sicherheit mit der jetzigen nicht zu vergleichen ist, aber dieser an innerer Tüchtigkeit im allgemeinen gar nicht nachstand. Das größte Unrecht begeht der Pädagog, wenn er die Art, wie damals geschichtliche Kenntnis erworben ward, ohne weiteres verwirft. Schon das Beispiel der Engländer, (Wiese: Briefe ü. d. Unterrichtsw. in England S. 97) welche an praktischem Sinne uns Deutschen weit überlegen sind und in der Geschichtschreibung gewiß nicht nachstehen, muß das Nachdenken darauf lenken, ob denn nicht etwas und wie viel von jener Methodik beibehalten werden könne, ohne das Bedürfnis, welches unsere Zeit geltend macht, unberücksichtigt zu lassen. Nämlich die Erweiterung des geschichtlichen Schauplatzes durch die großen Entdeckungsreisen seit dem Ende des 15. Jahrhunderts, der durch die Reformation angeregte, auf alle Gebiete des Lebens einflußreiche geistige Kampf, der in dem Vergangenen die Berechtigung oder Nichtberechtigung des Bestehenden zu suchen nöthigte, endlich die verwickelteren politischen Verhältnisse Europa's, in folge deren jedes Ereignis im fremden Lande alle Staaten berührte, machten allmählich ausgebreitetere geographische und damit auch geschichtliche Kenntnisse, als man sich auf den Gelehrtenschulen bis dahin erwerben konnte, jedem Gebildeten zum Bedürfnisse und es ward daher an die Schulen die Forderung diesem zu genügen bald gestellt. Schon 1702 ward diese von den sächsischen Fürstenschulen, welche im ganzen der alten Observanz am längsten treu blieben, als berechtigt anerkannt, zugleich aber der Mangel an geeigneten Hülfsmitteln beklagt, dessen Abstellung allerdings erst nach einer geraumen Zeit erfolgte. Wie jenes Bedürfnis aus der Ueberzeugung hervorgieng, daß mindestens für die höheren Stände eine verständige Theilnahme an den Begebenheiten der Gegenwart eine Ehrensache sei, erkennt man aus der hier und da getroffenen Einrichtung eines wöchentlichen Zeitungscollegiums,*) bei dem natürlich der Rückblick auf die Vergangenheit und die Mittheilung geschichtlicher Verhältnisse nicht ausgeschlossen bleiben konnte. Daß aber die an die Schulen gestellte Forderung in dem allgemeinen Gefühle und der Richtung des Volksgeistes begründet war, beweist der rastlose Eifer, mit welchem binnen kurzer Zeit eine klassische geschichtliche Literatur geschaffen ward, deren Entstehen nun wiederum die ausgedehntere Berücksichtigung der Geschichte in den Gelehrtenschulen dringender machte. Vollends traten mit der französischen Revolution jene Erschütterungen ein, welche an allem Bestehenden gewaltig rüttelten; nach langer Demüthigung erwachte in Deutschland eine nationale Begeisterung, wie sie die Vorzeit noch nicht gekannt hatte. Jetzt ward man sich vollständig der Aufgabe bewußt, der Jugend, die ja vorzugsweise die Trägerin der Zukunft war, die Festigkeit zu geben, welche dem Umsturz widerstünde und die Vaterlandsliebe frei von phantastischer Beimischung in voller Kraft erhielte, und das geeignetste Mittel dazu sah man in der Geschichte. Alle diese Factoren wirkten denn dahin, daß zuerst in Preußen, dann in allen Ländern Deutschlands der Geschichtsunterricht als ein wesentliches Bildungsmittel in die Gymnasien aufgenommen wurde.

Schwerlich steht zu erwarten oder zu befürchten, daß jener Unterricht je wieder

*) S. d. Instruction von v. Zedlitz im Progr. der Ritterakademie in Liegnitz 1840 S. 30.

verdrängt werde, es müßte denn eine Zeit der Barbarei eintreten, welche jede Brücke zur Vergangenheit hinter sich abbräche. Freilich aber bestehen über das Ziel und die Methode noch sehr divergirende Ansichten. Während auf der einen Seite die Nothwendigkeit bei dem großen Umfang des Wissensstoffes, der in die Gymnasien eingeführt worden ist, eine Einheit festzuhalten und die den gesammten Bildungszweck in Frage stellende Zersplitterung zu verhüten, weise Beschränkung dringend fordert, treibt auf der anderen Seite das täglich wachsende Material und die täglich gründlicher werdende Beleuchtung und Verarbeitung desselben, sowie der wohlgemeinte Eifer, praktischen Forderungen der Zeit möglichst Rechnung zu tragen, zu weiterer Ausdehnung. Je schwieriger es dem Lehrer wird über das ungeheure Gebiet eine solche Herrschaft zu erringen, daß die Auswahl des für den Unterricht Geeigneten möglich wird, je schwerer es dem Fachlehrer fällt, seinen speciellen Gegenstand mit dem Ganzen in Einklang zu setzen, um so mehr ist es nothwendig, objectiv klar und gewiß das Ziel aufzustellen, welches nicht allein erreicht werden kann, sondern auch erreicht werden muß, um ebensowohl unverständige Ausschreitungen, wie Dürftigkeit der Bildung zu verhüten. Dies Ziel aber kann sich nur aus dem Wesen der Gymnasialbildung und aus dem Entwicklungsgange, den die Geschichtswissenschaft gehabt hat, ergeben.

Wir haben gesehen, daß man bei der Einführung des Geschichtsunterrichts vielfach einen Nutzen für das Leben im Auge gehabt hat. Freilich ist es ungereimt von ihm ein Verständnis der Gegenwart zu erwarten, da im wahren und vollen Sinne des Wortes ein solches nur sehr wenigen Menschen zu Theil wird; auch darf man dabei nicht an Befähigung zu thätigem Eingreifen in die Entwicklung der Zeit denken — sie ist Sache des Staatsmanns und beruht zum größten Theile auf glücklicher Divination; aber man hat vollkommen Recht, wenn man unter der allgemeinen höheren geistigen Bildung historische — ich habe keinen andern Ausdruck — mitbegreift. Zwar kann man diese von dem Gymnasium nicht vollständig verlangen, da Reife des Geistes erst mit den Jahren durch vielfache Anschauungen und Erfahrungen gewonnen wird; aber die Vorbereitung dazu hat das Gymn. zu geben, da erfahrungsgemäß Gediegenheit der Bildung nur bei frühzeitiger Grundlegung möglich ist.

Historische Bildung besteht zwar nicht in einem umfänglichen und zu jeder Zeit präsenten Wissen — dies kann sogar vorhanden sein, ohne daß wahre Bildung sich vorfindet, — aber sie kann ohne ein gewisses Maß von Wissen nicht bestehen. Wer nicht im Stande ist die allerwichtigsten auf die Geschicke der Menschheit oder des eigenen Volkes einflußreichsten Begebenheiten in ihren Hauptzügen sich ins Gedächtnis zurückzurufen, wobei es natürlich auf das Entfallensein von Einzelnheiten nicht ankommt, wird schwerlich unter die Gebildeten gezählt werden. Man wird von einem solchen nicht fordern, daß er jede Jahreszahl sofort sicher angeben könne, aber aus seinem Urtheilen und Denken muß man herausfühlen, daß es aus einem reichen Fonds positiv gegebenen Stoffes geschöpft, an solchem geübt und gewonnen sei. Ohne dies kann schon die erste der geistigen Eigenschaften, welche das Wort Bildung unter sich begreift, nicht vorhanden sein, nämlich die Befähigung Historisches aufzufassen und sich anzueignen. Wie schwer fällt es Vielen eine Totalanschauung auch nur von einem einzelnen Ereignisse zu gewinnen, wie vermögen sie wohl einzelne Züge und Besonderheiten zu erfassen, nicht aber sie in ein Bild zu vereinigen und jedem darin seine rechte Stelle anzuweisen. Jene Befähigung aber ist für jeden höheren Beruf, sei es welcher es wolle, von großer Wichtigkeit und ihr Mangel schwer zu empfinden. Sie ist ferner die Grundbedingung zu dem zweiten, was man von jedem Gebildeten verlangt, den Zusammenhang der Thatsachen einzusehen und aus demselben ihre Bedeutung, so wie die handelnden Personen zu beurtheilen. Nur wenn man die Factoren, welche zur Vollbringung von Thaten und Herbeiführung von Zuständen mitgewirkt haben, und die Art dieser Mitwirkung aufzufinden, und die Wirkungen, welche sie ausüben, zu verfolgen im Stande ist, kann man sich in der Gegenwart und dem Selbsterlebten orientiren. Zur Beurtheilung historischer

Persönlichkeiten gehört nicht nur Sinn für Gerechtigkeit, die Anwendung allgemeiner sittlicher und rechtlicher Grundsätze, sondern auch ein lebendiges Versetzen in die Zeit, ein klares Bewußtsein davon, was der Mensch durch sich selbst und was er durch seine Umgebung, durch die Zustände und Thatsachen, in die er gestellt war, geworden. Wäre wahre historische Bildung in unseren Tagen verbreiteter, man würde die historische Berechtigung der bestehenden Institutionen nicht so blindlings verkannt, vergangene Zeiten und Menschen nicht so leichtsinnig verurtheilt oder in den Himmel erhoben sehen. Zu dieser intellectuellen Seite der historischen Bildung tritt aber noch die gemüthliche. Wenn auch falsch ist, bei der Beurtheilung der Geschichte nur Affectionen zu folgen, so ist es doch noch besser, sich auf sittlichem Grunde falsch für etwas zu begeistern, als jedes lebendigen Gefühls unfähig zu sein. Wer keine Lieblingshelden mehr hat, der entbehrt auch der Ideale gänzlich. Wie es Historiker giebt, welche mit äußerster Klarheit darstellen und mit größter Schärfe zergliedern, aber das Herz kalt und leer lassen, so giebt es auch ein gemüthloses Verhalten der Geschichte gegenüber. Das ist eben die wahre Bildung, bei klarem und scharfem Denken dennoch die Wärme des Herzens zu erhalten, die Harmonie zwischen Verstand und Erkenntnis einer- und Gemüth und Gefühl andererseits nicht zu verlieren. Daß diese Harmonie nicht möglich ist, wenn nicht ein fester Standpunct gewonnen ist, von dem aus eben so die sichere Beurtheilung, wie die wahre Herzensbetheiligung erfolgt, versteht sich von selbst, eben so sehr aber, daß der Bildung die von der Wissenschaft gewonnenen Resultate nicht fremd bleiben dürfen, wobei zwar auch an die Ergebnisse der kritischen Untersuchung und Auffindung von Quellen zu denken ist, obgleich diesen zu folgen kaum dem Manne von Fach vollständig möglich wird und es gewöhnlich erst einer ganzen Generation bedarf, ehe sie Gemeingut werden, weit mehr aber an die allgemeinen Anschauungs- und Betrachtungsweisen, welche die Wissenschaft eröffnet hat. Als die wichtigsten und am tiefsten eingreifenden derartigen Resultate, welche die Geschichte durch die Arbeit der Neuzeit gewonnen hat, haben wir zu bezeichnen: 1) die Erweiterung der Aufgabe, daß die Geschichte nicht allein die äußeren Schicksale, sondern auch die inneren Gebiete des geistigen Lebens zu umfassen habe oder daß sie die Erkenntnis von der Entwicklung des gesammten geistigen Lebens nach allen seinen Richtungen sei; 2) die Ausbildung der Universalgeschichte, wonach die Menschheit als ein großes einziges Ganzes erfaßt und alles einzelne, alle Erlebnisse, Entwicklungen und Schöpfungen der einzelnen Völker und Menschen in Beziehung zu deren Entwicklung und Ausbildung gesetzt werden; 3) diese Erweiterung der Gesichtskreise hat das Streben hervorgerufen, das Allgemeine in dem Besonderen zu erkennen oder die Ideen, welche sich allmählich gebildet und auf die geschichtliche Entwicklung gebieterischen Einfluß ausgeübt haben, herauszufinden und alles einzelne als ihnen dienend zu begreifen. Diesen Anschauungen darf derjenige, welcher auf den Namen eines wahrhaft Gebildeten Anspruch machen will, ebensowenig ganz fern stehen, als man ihm den Mangel jeder Anschauung von den Fortschritten, welche die Naturwissenschaft gemacht hat, verzeihen wird.

Wenn nun im Gymnasium zur historischen Bildung die Grundlage gelegt werden soll, so ist damit zwar nicht wissenschaftliche Behandlung der Geschichte gefordert, welche das Wesen des Gymnasiums ausschließt, aber wohl die geistige Verarbeitung und Durchdringung des dargebotenen Stoffes. Das Gymnasium soll nicht Historiker von Fach erziehen,*) muß aber von den Momenten, welche die Geschichtswissenschaft der allgemeinen Bildung hinzugefügt hat, so weit es ihm möglich ist, Gebrauch machen. Darnach ist zuerst die Frage zu beantworten: hat das Gymnasium allgemeine Welt- oder Universalgeschichte zu lehren? Mit größtem Rechte haben die einsichtsvollsten Pä-

*) Es ist ein Misverständnis, wenn manche, wie Beckel z. B. Campe, der so trefflich die geschichtliche Bildung dem geschichtlichen Wissen gegenüber in gebührende Anerkennung gebracht hat, den Vorwurf machen, als wolle er lauter Geschichtsforscher bilden.

dagegen, wie namentlich Roth, Mönnich u. a., diese Frage verneint. Einmal wird die Masse des Stoffes zu groß, als daß eine Verarbeitung desselben dem Schüler möglich wäre, sodann aber setzt die Universalgeschichte einen Begriff voraus, der dem Schüler noch unfaßbar ist, wenigstens nicht so weit faßbar, als es zur Einordnung jedes einzelnen zum Ganzen erforderlich ist Will man den Stoff durch Auswahl des Bedeutsamsten auf ein geringeres Maß zurückführen, so giebt man nur ein Gerippe, und der Zusammenhang wird für den Schüler ein im glücklichsten Falle ins Gedächtnis aufgenommenes, keineswegs aber zum geistigen Eigenthum gewordenes Phrasenwerk. In der That sind wir überzeugt, daß wenn man auch allgemeine Weltgeschichte zum Titel genommen, man doch eine solche in Wahrheit nicht gegeben hat, während wir auch nicht in Abrede stellen, daß die Unklarheit über die Sache zu vielfachen Misgriffen Veranlassung giebt. Das Gymnasium hat Specialgeschichte zu lehren und wird durch gründliche und tüchtige Behandlung derselben seinen Schülern größeren Nutzen gewähren, als durch allgemeine Weltgeschichte. Man ist darüber einig, daß die Beschränkung auf Griechen und Römer und Deutsche stattzufinden hat, nicht allein weil die Jugend für diese Völker das lebhafteste Interesse hat und ihr Leben durch ihre sonstigen Studien am genauesten kennt, sondern auch weil die gegenwärtige Cultur das Christenthum, Alterthum und Germanenthum zu ihren Factoren hat. Ist aber damit schon eine Beziehung der Specialgeschichten auf die universale angedeutet, so wird dieselbe auch in anderer Hinsicht nothwendig. Kann man wohl die griechische Geschichte lehren, ohne die orientalischen Völker zu berühren, die Geschichte des Römerreichs erzählen, ohne den die Welt umgestaltenden Einfluß des Christenthums zu erwähnen, die deutsche auch nur mit einiger Anschaulichkeit darstellen ohne die universalhistorische Bedeutung der Kreuzzüge, der überseeischen Entdeckungen und in der neueren Zeit die wichtigsten Entwicklungen in den Hauptstaaten Europa's und im Staatensystem überhaupt herbei zu ziehen? Von der Specialgeschichte aus den Blick zu erweitern und auf das Universale zu lenken ist für die Schule der natürliche Weg, derselbe, den ja auch die Geschichtswissenschaft selbst eingeschlagen hat.

Richten wir nun unsere Aufmerksamkeit auf das zweite, was wir oben als ein in der Neuzeit gewonnenes Resultat bezeichnet haben: die Auffassung der Geschichte als Entwicklung des geistigen Lebens nach allen seinen Richtungen und auf allen seinen Gebieten, so ist sofort zu beachten, daß ehe die Wissenschaft diesen Standpunct erreichte, sie lange Zeit sich auf die äußeren Schicksale der Völker, die Kriege gegen auswärtige Völker und die Umgestaltungen der Staatsverfassungen beschränkte. Dieser Entwicklungsgang wird durch die Erfahrung auch an dem einzelnen Menschen als in der Natur begründet erkannt. Das Interesse des Knaben haftet am ersten an Thaten: der Muth und die Kraft, welche sich in Bekämpfung äußerer Feinde und Ueberwindung von Gefahren und Mühsalen zeigen, erregen seine Bewunderung; erst allmählich lernt er seine Aufmerksamkeit Institutionen und Zuständen zuwenden, viel später erschließt sich ihm das innere geistige Leben. Die siegreichen Schlachten, welche der Griechen an Zahl schwache Heere gegen die persische Uebermacht geschlagen, fesseln schon die Seelen von Kindern; der auf dem weiten öden Meere einem unbekannten Ziele mit aufrührerischer Schiffsmannschaft zusteuernde Columbus erfüllt ihre Phantasie; die Standhaftigkeit, mit welcher Märtyrer Qual und Tod erleiden, erregt ihr Gefühl: aber es muß eine lange Stufenleiter der Bildung zurückgelegt sein, ehe für die geistige Größe eines Perikles, eines Gregor VII. der Sinn erwacht, ehe die Bedeutung eines Homer, eines Shakespeare interessirter Aufmerksamkeit gewürdigt wird. Es ist freilich unbestritten, daß das Gymnasium seine Schüler befähigen soll, solche Vorstellungen in sich aufzunehmen und zu verarbeiten, von geistigem Leben einzelner Menschen, wie ganzer Völker eine Anschauung zu gewinnen. Hat es daher auch zuerst nur die äußere politische Geschichte und die Ereignisse, welche äußere Veränderungen hervorgebracht haben, zum Gegenstande zu nehmen, sodann aber die innere politische Entwicklung hinzuzufügen,

so würde es doch seinem Wesen untreu werden, wollte es nicht die durch das gleichzeitige Studium, besonders der Literaturen, gewonnenen Anschauungen für den Geschichtsunterricht ausbeuten und durch denselben zu einem Bilde vereinigen, aber es wird auch bei Erfüllung dieser Aufgabe einen Einblick in geistiges Volksleben zu eröffnen, nicht über die Gränzen, welche ihm der Bildungsstand der Schüler steckt, nicht über den Kreis, innerhalb dessen diese sich durch eigene Arbeit einheimischer gemacht hat, hinausgreifen. Wie Universalgeschichte über diesen Kreis hinausfällt, so ist es auch entschieden zu hoch gegriffen, wenn man auf dem Gymnasium Culturgeschichte oder Geschichte vom culturhistorischen Standpuncte aus gelehrt wissen will. *) Da viele Branchen, welche die Cultur umfaßt, dem Schüler fremd bleiben und bleiben müßen, so würde ein Auswendiglernen unverstandener oder doch nicht verarbeiteter Phrasen bei den meisten das Resultat sein. Etwas ganz anderes ist die Mittheilung culturgeschichtlicher, namentlich literarhistorischer Notizen, deren Aufnahme in das Gedächtnis wegen des Nutzens für andere Studien durchaus wünschenswerth erscheint, und selbst bei den Völkern, bei welchen eine tiefere Einführung in die innere Geschichte durch das Wesen des Gymnasiums geboten ist, wird durch die Beschränkung auf den Kreis, in welchem die Schüler Anschauungen sich selbst erarbeitet haben und erarbeiten können, die volle wissenschaftliche Behandlung ausgeschlossen. Daß aber durch eben diese Beschränkung eine größere Energie möglich und dadurch für die wirkliche Bildung des Geistes und die späteren wissenschaftlichen Studien eine gediegenere Vorbereitung gewonnen wird, bedarf keiner weitläufigern Erörterung.

Die Nachweisung der sogenannten Ideen wird leicht als für das Gymnasium nicht gehörig erkannt werden, da ja philosophische Erkenntnis mit Ausnahme der ersten Rudimente außerhalb seines Kreises liegt und eine Bezeichnung der allgemeinen Hauptrichtung einer Zeitperiode wesentlich von jener Behandlung der Geschichte verschieden ist. Gleichwohl wird man eben so allgemein der Forderung beistimmen, daß die Schüler zu einer denkenden Betrachtung der historischen Thatsachen zu leiten seien, weil dies den Bedürfnissen, sowohl dem natürlichen der Jugend, als auch dem durch das Wesen der Bildung, welche das Gymnasium bezweckt, gebotenen, entspricht. (Vgl. dieses Werkes Bd. I. S. 695.) Würde darunter ein subjectives Räsonniren über Ereignisse, Handlungen und Charaktere verstanden, so wäre damit aller Schiefheit und Einseitigkeit, ja der Unwahrheit das Wort geredet, das Gymnasium hat das Denken einzig und allein auf das Objective zu lenken und an demselben zu üben. Es gilt bei dem Geschichtsunterrichte, die Hauptzüge in den Thatsachen und den Charakteren, die obwaltenden Gleichheiten und Verschiedenheiten, den zwischen den Begebenheiten äußerlich sichtbaren Zusammenhang aufzufinden und aus der Beobachtung positive Wahrheiten zu schöpfen, welche auf andere Verhältnisse wieder Anwendung finden können und müßen, in der Hauptsache also dem Geiste Methode anzubilden, nicht ihm wissenschaftliches Erkennen zuzumuthen, die Vertiefung in die Objecte anzubahnen, ein volles Begreifen aber weder zu wollen noch zu fordern. Die Handlungen der Römer nach der Niederlage bei Caudium, nach den gegen Pyrrhus verlorenen Schlachten, nach den ungeheuern im ersten punischen Kriege erlittenen Verlusten, nach den entsetzlichen drei ersten Jahren des Hannibalischen stellen die Zähigkeit, welche zwar anfänglich dem genialen Ungestüm des Feindes zu weichen sich gezwungen sieht, dabei aber des Gegners Hülfsmittel erschöpft und die Erlangung neuer erschwert oder unmöglich macht und so endlich sein gänzliches Unterliegen herbeiführt, als einen Hauptzug des römischen Volkscharakters sichtbar vor Augen. Dies aus den Thatsachen zu erkennen ist eine dem Bildungsstande des Gymnasialschülers ganz entsprechende Aufgabe, erst dem tieferen Forschen bleibt es vorbehalten die Motive zu erkennen, woraus bei den verschiedenen Classen des Volkes jene Zähigkeit hervorgieng. Daß der peloponnesische Krieg eine große Bedeutsamkeit gehabt

*) In diesem Sinne sind die Lehrbücher von Zeuß und Wernicke verfaßt.

habe, wird so lange für den Schüler ein nur von anderen entlehntes Urtheil, nicht eine Wahrheit sein, bis er aus den spätern Thatsachen erkannt hat, wie es in folge desselben den Griechen unmöglich wurde, ihre Selbständigkeit nach außen zu behaupten, und erst durch die Vernichtung ihrer Freiheit der Sieg des hellenischen Wesens über den Orient erfolgen konnte. Hat ferner der Schüler einmal aufgefaßt, daß und warum das Obsiegen Sparta's im peloponnesischen Kriege ihm selbst nur tiefen inneren Verfall gebracht, so wird er auch selbstdenkend finden können, warum mit der Vernichtung Carthago's in Rom die Unmöglichkeit des Fortbestehens des Verfassung und die Nothwendigkeit der Bürgerkriege eintrat. Zu nichts fühlt sich derjenige, dessen Denken zur Thätigkeit angeregt ist, mehr aufgefordert als zu Parallelen; sie haben für die Geschichte großen Werth, wie schon Plutarch richtig erkannt hat, weil durch das Zusammenhalten der beiden Objecte jedes für sich besser und vollständiger erkannt wird; aber nichts ist unnatürlicher, als das spitzfindige Durchführen von Aehnlichkeiten, nichts widerlicher als das Meistern und Richten an historisch großen Personen. Hier hat der Unterricht erziehend einzuwirken; die klare Erkenntnis der Verschiedenheit ist wichtiger für die Wahrheit, als das Herausfinden der Aehnlichkeit.*) Cäsar mit Alexander dem Großen in Parallele zu stellen, berechtigt schon die bekannte Erzählung, daß des letzteren Thaten jenen zu dem Entschlusse nach gleichem Ruhm zu ringen begeistert hätten.**) Vergleicht man nüchtern den objectiven Thatbestand in beider Leben und die Verhältnisse, in welche sie gestellt waren, so wird man die Größe jedes richtiger würdigen lernen, aber ein wahres Zerrbild erhalten, wenn man nicht dahin gelangt zu erkennen, daß das Gleichscheinende doch im Wesen ganz verschieden ist. Daß nach den Perserkriegen die Literatur und Kunst schnell ihre höchste Blüthe erreichen, daß die Periode der Kreuzzüge zugleich die der höchsten Entfaltung der mittelalterlichen Kunst in Lied und Bauwerk ist, daß den Thaten Friedrichs des Großen die Erhebung unserer einheimischen Literatur auf ihren Gipfelpunct auf dem Fuße folgt, sind Thatsachen. Durch ihre Zusammenstellung ergiebt sich zunächst als positive Wahrheit, daß die Erregung der Kraft und Begeisterung für einen großen Kampf nach außen einen tiefen und nachhaltigen Einfluß übt auf die Bethätigung des Geistes auch in andern Gebieten. Läßt man damit Roms Geschichte vergleichen, wo erst nach den Bürgerkriegen das goldene Zeitalter der Literatur eintritt, so wird sich herausstellen, daß der Ausgang der Begebenheiten Ruhe und Befriedigung gewähren muß, um jene Wirkung hervorzubringen. Wenn man die Thatsache, daß die weite Verbreitung der griechischen Sprache über den Orient, die Zusammenfassung aller Länder um das Mittelmeer unter der Römer Herrschaft, die Ruhe und Verkehrssicherheit, die mit dem Kaiserthum in demselben eintrat, zugleich aber auch die Sehnsucht nach bessern Zuständen, welche die entsetzlichen Bürgerkriege angeregt, der Vorbereitung des Evangeliums förderlich gewesen sind, betrachtet, so erhält man einen Begriff von der Tragweite jener Ereignisse, durch welche die bezeichneten Zustände herbeigeführt wurden. Das zeitliche Zusammentreffen der Entdeckung Amerika's mit der Reformation erscheint erst dann in seinem vollen wahren Lichte, wenn man jene als die Erschließung eines neuen Arbeitsfeldes für die christliche Mission betrachtet,***) und es giebt eine Ahnung von der göttlichen Weltregierung, wenn man sich die Frage vorlegt, ob ohne die Hinwendung der Augen nach jenen neuen Ländern, ohne der Osmanen drohendes Andringen gegen den christlichen Westen, ohne

*) Dem scharfen Verstande eines dem christlichen Glauben so ferne stehenden Mannes, wie Voltaire, ist es nicht entgangen, wie durchaus verkehrt die Vergleichung zwischen Christus und Sokrates sei.

**) Es kommt nicht darauf an, daß die Erzählung märchenhaft ist (Drumann, röm. Gesch. III. S. 141), sie hat bei den seiner Zeit am nächsten stehenden Geschichtschreibern Glauben gefunden.

***) Columbus selbst hat die Sehnsucht, zu den Völkern Hinterasiens, die er nach Westen steuernd zu erreichen hoffte, das Christenthum zu tragen, stets als ein Motiv zu seinen Unternehmungen bezeichnet.

die Kämpfe Frankreichs gegen die Habsburgische Uebermacht die Reformation in der Weise hätte gedeihen und Bestand gewinnen können, wie es wirklich stattgefunden. Wir glauben durch diese Beispiele deutlich gemacht zu haben, welches Ziel wir der denkenden Betrachtung des Historischen gesteckt, auf welche Weise wir den Schüler zur Vertiefung in die Objecte geleitet wissen wollen.

Durch die letzten Beispiele sind wir auf das geführt worden, worauf das Gymnasium nothwendig hinarbeiten muß, wenn sein geschichtlicher Unterricht eine den ganzen Menschen erfassende Wirkung haben soll, auf die Gewinnung eines festen und sicheren Standpunctes, von dem aus alles in hellerem Lichte erkannt und für das Herz Erwärmung und Erhebung, Trost und Beruhigung gefunden wird. Für denjenigen, welchem der Glaube das höchste, alles menschliche Wissen erst wahrhaft läuternde und verklärende Erkennen ist, kann über denselben kein Zweifel sein. Die Wissenschaft ist berechtigt, die Geschichte aus ganz unabhängigen Gesichtspuncten zu betrachten, die Durchführung jedes Princips an derselben zu versuchen; sie kann der Wahrheit dadurch nur dienen. Freilich sind manche derartige Auffassungen mit dem Anspruch selbst die Wahrheit zu sein aufgetreten und haben damit ziemlich allgemeinen Glauben gefunden; aber die Menschheit ist dennoch immer zurückgekehrt und wird immer wieder zurückkehren zu dem Puncte, welchen J. von Müller am Schlusse seiner allgemeinen Geschichte (Stuttgart 1852 IV. S. 225) bezeichnet: „So unvollständig das Geheimnis und die Natur der größten Revolutionen und ihre Verkettung in diesem Geschichtbuch dargestellt worden, so sichtbar leuchtet höhere Leitung hervor. Unbekannt ist ihr Plan, unerforschlich ihr Gang," und von dem christlichen Standpuncte bei der Auffassung der Geschichte gilt, was derselbe Forscher von dem Christenthume zu sagen sich gedrungen fühlte (II. S. 28): „nachdem wie der Stifter, so die Lehre lange äußerst gelitten und mishandelt worden, scheint jede Entwicklung des Sinnes für das Gute und Schöne und jeder große Fortschritt in der Philosophie neue Gefühle und Aufschlüsse über den Gesichtspunct und Werth seines Werks zu geben;" und kurz vorher: „Die seine Feinde zu sein glaubten, haben für seinen Plan gearbeitet." Die Geschichte ist in Christo ganz feindlichem Sinne dargestellt worden (es genügt an Gibbon zu erinnern), aber man hat damit doch Bausteine herbeigeschleppt, welche schließlich nur das von dem Christenthum beleuchtete Gebäude zieren helfen; jede tiefere Anregung der Geister und der Herzen hat doch immer wieder die Wahrheit zur Anerkennung gebracht, daß Christus der Kern und Mittelpunct der ganzen Geschichte ist. Und darnach dürfen wir nun die Frage vorlegen: was wird aus dem Menschen, wenn er den Glauben an die Regierung der Welt durch den persönlichen ewigen Gott und an die in Christo gestiftete Versöhnung der Menschheit mit ihm nicht hat oder verliert? um den gewissenhaften Lehrer zur Erwägung zu veranlassen, wie der Geschichtsunterricht zu gestalten sei, damit er nicht in jenem Glauben störe, vielmehr frühzeitig denselben fördere und stärke. Freilich ist hier vor allem nöthig, daß der Lehrer selbst von jenen Ueberzeugungen durchdrungen sei und daß sein persönliches Ergriffensein für die Schüler zum wirksamsten Zeugnisse werde, freilich scheint es unmöglich hier ein Ziel festzustellen, bis zu welchem es das Gymnasium zu bringen habe, der Glaube soll ja im Kinde eben so lebendig sein, wie im Jüngling; es kann nur die Forderung erhoben werden, daß mit der fortschreitenden Kenntnis und Bildung auch die Ueberzeugung inniger und fester, nämlich erfahrungsmäßiger werde. Die Erreichung dieses Zweckes wird weniger gefährdet, wenn zu wenig als wenn zu viel dafür geschieht. Ein volles Erkennen und Begreifen der Rathschlüsse und Wege Gottes ist ja doch unmöglich. Wie die Geschichte für das sittliche Verhalten des Menschen nicht specielle Lehren zu geben, sondern nur allgemeine Generalregeln ans Herz zu legen vermag (vgl. auch hierüber J. v. Müller a. a. O. IV. S. 255), so kann sie auch nur die religiösen Grundwahrheiten als ihren leuchtenden Hintergrund zeigen, nicht die zahllosen Reflexe, welche von ihnen ausgehen, nachweisen. Die Aufgabe kann nur die sein, wo die Thatsachen keinen

Zusammenhang erkennen lassen, auch nicht willkührlich einen solchen zu statuiren, was der Mensch nicht vorausgewußt und gewollt, auch nicht auf seine Rechnung zu setzen, kurz das Menschliche und Göttliche auseinanderzuhalten, aber keines von beiden zu verschweigen oder zurückzustellen. Damit ist dann gegeben, wie mit der größeren Vertiefung in die Objecte auch die religiösen Wahrheiten klarer hervortreten. Die einfache Erzählung von dem Zuge des Xerxes gegen Griechenland wird, wenn jene Stürme erwähnt werden, welche zweimal die persische Flotte schädigten, schon dem noch kindlichen Verstand das sichtbar machen, was Herodot ausspricht (VIII. 13): *ἐποιέετό τε πᾶν ὑπὸ τοῦ ϑεοῦ, ὅκως ἂν ἐξισωϑείη τῷ Ἑλληνικῷ τὸ Περσικὸν μηδὲ πολλῷ πλέον εἴη*; dem gereifteren Schüler wird das Kennenlernen dieser Aeußerung des Herodot klar werden lassen, daß die Griechen in jenen Naturereignissen göttlichen Beistand erkannten und daraus den bewundernswerthen Kampfesmuth schöpften, ohne den des Themistokles weise Einsicht, wie der Seekampf die Entscheidung bringen werde, nicht hätte zur That werden, die Nothwendigkeit des Kampfes, die er den Griechen aufzwang, nicht zum Siege führen können. Und wenn die genauere Kenntnis des Thatbestandes die aus der einzigen Seeschlacht für Xerxes sich ergebende Nothwendigkeit, mit dem weitaus größten Theile des Landheeres Griechenland zu verlassen, darlegt, so wird begreiflich, wie die eitle Selbstvergötterung selbst der schwachen, aber durch das Vertrauen auf höheren Schutz gestärkten menschlichen Kraft erliegt, kurz daß Gott des Perserkönigs Stolz gedämpft und gedemüthigt habe. Wenn aber bei irgend etwas, so verleiht bei den religiösen Ueberzeugungen die völlige geistige Aneignung ihnen allein Dauer und Werth; der Standpunct ist kein fester und sicherer, wenn er nur als ein angewiesener betrachtet wird, nicht mit Freiheit und Bewußtsein ergriffen ist. Demnach ist auch hier nur das Denken zu wecken und zu leiten. Stürmen schadet der Sache des Christenthums, und gewaltsames Hineinziehen desselben thut ihm selbst eben so viel Abbruch, wie dem Gegenstand, mit dem man es in Verbindung zu setzen hofft. Man lenke das Denken auf die thatsächlichen Beweise für den tiefen inneren Verfall in den letzten Zeiten Griechenlands und des freien Roms, und für das Mislingen aller der Versuche, welche die edleren heidnischen Kaiser machten, um die Sitten zu verbessern, und die Ueberzeugung von der gänzlichen Unwahrheit des Heidenthums, von der Wirkung, welche es auf ganze Völker hat, von der Unmöglichkeit, daß Menschen aus sich etwas anderes als vorübergehendes gründen können, wird sich dem Schüler selbst aufdrängen. Blinder Eifer, der nicht mit strengem wissenschaftlichem Ernste verbunden ist, kann am meisten schaden, weil der Schüler der Gefahr preisgegeben wird, mit der unausbleiblichen Kenntnis von der Unrichtigkeit und Unsicherheit des Einzelnen auch die ganze Ueberzeugung, zu der er geleitet werden, über Bord zu werfen.

Es führt dies von selbst auf die Frage, wie sich der Geschichtsunterricht auf den Gymnasien der kritischen Forschung gegenüber zu verhalten habe. Die Aufgabe der Vorbereitung auf das wissenschaftliche Studium schließt schon die Nothwendigkeit in sich, daß dem Schüler die Existenz einer solchen bekannt werde, und die Lectüre nicht allein der neueren Geschichtsbücher, sondern auch der alten bringt ihm von selbst das Bewußtsein von der Lückenhaftigkeit und den häufigen Widersprüchen in der geschichtlichen Ueberlieferung. Es ist nun freilich unräthlich und auch oft ganz unmöglich, daß auf alle die Fragen, welche in dem jungen Menschen angeregt werden, Antwort ertheilt werde, der Trieb muß vielmehr auf die spätere Befriedigung vertröstet und dadurch die Jugend sich in ihrem Kreise zu bescheiden angehalten und gewöhnt werden; da aber gleichwohl Wahrheit die Hauptrücksicht bei jedem Unterricht ist, so ergiebt sich, daß auch in der Geschichte diejenigen Resultate der Forschung, welche auf die Auffassung des Ganzen wie der wichtigsten Einzelheiten einen bedeutenderen Einfluß ausüben und als sicher und feststehend zu betrachten sind, Aufnahme finden müßen. Gerade um diese mit richtigem Takte auswählen zu können, ist für den Lehrer Vertrautheit mit den Gründen, auf welchen die Resultate beruhen, und mit der Methode, durch welche sie

gefunden worden, ein unumgängliches Erfordernis. Wenn nun aber in der Wissenschaft die Herausstellung des Ueberlieferten der Auffindung kritischer Resultate vorausgegangen ist und vorausgehen muß, und wenn die Ueberlieferung, insoweit sie bei einem Volke oder in bestimmten Zeiten Glauben gefunden hat, eine bleibende historische Berechtigung hat, so zeigt sich einmal, daß die Geschichte, wie sie sich im Bewußtsein des Volkes gestaltet hat, immer den Kern und Mittelpunct bilden und das Resultat der Forschung ihr einfach gegenübergestellt, zweitens, daß wo jene als unbrauchbar zu verwerfen ist, die Gründe des Resultats im allgemeinen dargelegt, endlich oft nur die Zweifel oder das Sagen- und Legendenhafte angedeutet werden muß. Werden diese Rücksichten nicht genommen, so wird man der Jugend den ihr so heilsamen Auctoritätsglauben nehmen und an seine Stelle den zweifelsüchtigen Dünkel setzen, am wenigsten ihr aber einen gerecht würdigenden Blick in die nothwendigen Phasen der geschichtlichen Ueberlieferung gewähren. Es ist Campe's Verdienst, der Sage im Geschichtsunterricht als einer dem kindlichen und jugendlichen Geiste entsprechenden und einen tiefen Einblick in das geistige Leben der Völker gewährenden Form geschichtlicher Tradition ihr volles Recht vindicirt zu haben. Die That des Tell bildet in dem Glauben des Schweizer Volks das wichtigste und entscheidendste Moment bei der Befreiung von Oesterreichs Herrschaft; nach den historischen Zeugnissen aber steht sie nicht allein außer allem Zusammenhang damit, sondern enthält auch eine entschiedene Entstellung der Wahrheit. Der Schüler wird durchaus von der Wahrheit entfernt bleiben, wenn er jene Erzählung als eine müßig erfundene und leichtsinnig geglaubte Verdrehung der Thatsachen, nicht als eine dem Volksgeiste, dem Bedürfnisse, ein so wichtiges Ereignis an eine persönlich außerordentlich That geknüpft zu sehen, entsprungene Sage erkennt. Der Lehrer wird also der Wahrheit widersprechen, wenn er sie nicht als Sage bezeichnet, aber nicht minder etwas falsches aufdrängen, wenn er sie ganz übergeht, oder sie kritisch zerpflückt ohne die Entstehung sichtbar zu machen. Dem geschichtskundigen Pädagogen wird aus diesem Beispiele hinlänglich dargethan sein, in wie vielen Fällen, namentlich der alten Geschichte der Lehrer nicht weiter gehen dürfe, als bis zur einfachen Bezeichnung als Sage. Man ist nicht allein vollkommen berechtigt, sondern auch verpflichtet, das ungeheure und unerquickliche Sagengewirr, welches über der vorrömischen Bevölkerung Italiens schwebt, durch die Resultate der Forschung zu ersetzen, aber man wird dem Schüler des Gymnasiums zu wenig bieten, wenn ihm nicht bemerklich gemacht wird, daß diese Resultate die Ergebnisse der Sprachvergleichung sind: jedoch in Betreff der Etrusker wird man das Richtigere thun, wenn man einfach die verschiedenen sich so widersprechenden Ueberlieferungen bei den Alten neben einander stellt, als wenn man eine der vielen abenteuerlichen Hypothesen adoptirt, nicht als Ergebnis darlegt, daß bis jetzt den scharfsinnigsten Untersuchungen die Aufhellung des Dunkels nicht gelungen sei. Th. Mommsen ist von seinem Standpuncte aus berechtigt, die gesammten Erzählungen der Alten von der römischen Königszeit mit einem kühnen Griffe aus der Geschichte zu streichen, aber es hieße den Gymnasialschüler mit einem Schlage auf die schwindlichste Höhe stellen, wollte man ihm die Geschichte Roms so construiren, ehe man ihn die Anschauungen, welche die Römer selbst von ihrer Geschichte gehabt, sich anzueignen gelehrt. Eine Versündigung an der Wahrheit dagegen wäre es, wenn man unterließe den Widerspruch zwischen der von Polybius (III. 22) mitgetheilten Urkunde gegen alle sonstige Zeugnisse anzuführen.

Fassen wir nun die Resultate unserer Auseinandersetzung zusammen, so stellen wir als Ziel für den Gymnasialunterricht in der Geschichte auf: 1) keine Universalgeschichte, aber gründliche Kenntnis der Geschichte der drei Hauptvölker, Griechen, Römer und Deutsche, unter Herbeiziehung der zum Verständnisse derselben nothwendigen und in ihnen selbst enthaltenen universalgeschichtlichen Momente. 2) Keine Culturgeschichte, aber Benützung und Zusammenfassung derjenigen Anschauungen, welche sich die Schüler aus dem Studium der Literaturen selbst erarbeitet haben. 3) Anleitung zur denkenden

Betrachtung der Geschichte, namentlich des in den Thatsachen sichtbaren objectiven Zusammenhangs und der sich aus ihnen ergebenden allgemeinen Wahrheiten. 4) Hinführung auf den religiösen und christlichen Standpunct für die Auffassung und Beurtheilung der gesammten Geschichte. 5) Mittheilung der sicherstehenden Resultate der historischen Forschungen, aber unter überwiegendem Festhalten an den jedem Volke eigenen Ueberlieferungen. Wir hoffen, daß bei Festhaltung dieser Zielbestimmungen die von manchem auf Grund von Erfahrungen geäußerte Befürchtung (Wiese, in Prot. Monatsbl. 1853, Nov., S. 297), es werde der Sinn für ein ferneres Geschichtsstudium auf der Universität geschwächt werden, nicht Raum fassen könne, daß vielmehr die jungen Leute dann eben so lebendige Anregung zur Ausdehnung ihrer Kenntnisse und Anschauungen, wie tüchtige Vorbereitung zum selbständigen wissenschaftlichen Studium der Geschichte auf die Akademie mitbringen werden. Es ist aber auch zugleich der Unterschied gegeben, in welchen der Gymnasialunterricht in der Geschichte zu dem anderer Anstalten, namentlich der Realschulen tritt, indem er neben dem Wissen auch die Bildung des Geistes durch, an und für die Geschichte das höchste Gewicht legt und sich auf das engste und innigste an das Hauptbildungsmittel, das Studium der alten Literaturen und der vaterländischen, anschließt.

Ehe wir zur Erörterung des Stufengangs und der Methode übergehen, müßen wir einige damit zusammenhängende Fragen beantworten, zuerst: was kann und muß der Geschichtsunterricht voraussetzen? Bei aller Verschiedenheit im einzelnen werden wir doch nicht irren, wenn wir das 10. Jahr als dasjenige bezeichnen, das in Deutschland durchschnittlich für das Anfangsjahr des Gymnasialunterrichts gilt. Da bis dahin ein eigentlicher Geschichtsunterricht weder räthlich noch möglich ist, so können für seinen Beginn nur Anschauungen vorausgesetzt werden, welche der Knabe durch den Verkehr mit Erwachsenen, durch die Lectüre, durch die Sprachübungen empfangen hat, kindliche Begriffe von Volk und Regierung, Krieg und Frieden, Ackerbau, Handel und Handwerk u. dgl. Eine weit zuverläßigere Vorbereitung aber giebt die bis zu dem bezeichneten Jahre gewiß überall schon gelehrte biblische Geschichte, die in mehreren Schulgesetzgebungen geradezu als der Ausgangspunct des Geschichtsunterrichts hingestellt wird. Hat man nun auch dagegen die Einwendung erhoben, daß bei der biblischen Geschichte die Weckung des religiösen Gefühls und die Mittheilung der Offenbarungsthatsachen den Hauptgesichtspunct bilden, so werden dabei doch immer nebenher Begriffe und Anschauungen der Seele zu Theil, welche für den Geschichtsunterricht von höchster Bedeutung sind, z. B. die Erweiterung der Familie zum Volk, Wanderungen von Völkern, Einsetzung von Regierungsformen, Königthum und Priesterthum, Eroberungskriege u. s. w. Fast von selbst aber ergiebt sich, daß der Geschichtsunterricht nicht beginnen darf, ehe eine Uebersicht über die Geographie vorhanden ist. Das Gegentheil hieße ja ein Schauspiel vorführen wollen, ohne eine Orientirung auf dem Schauplatze zu gestatten. Eine Uebersicht über die Vertheilung von Wasser und Land auf der Erdoberfläche, über die bedeutendsten Küstengestaltungen, die wichtigsten Gebirge und Flüsse, die hauptsächlichsten klimatischen Unterschiede u. s. w., insbesondere aber die Fähigkeit, sich auf der Karte zurechtzufinden, sind Bedingnisse des Geschichtsunterrichts. Je klarer und sicherer die auf dem bezeichneten Gebiete gewonnenen Anschauungen sind, um so erfreulicher gesichert werden die Fortschritte im Geschichtsunterrichte sein. Die enge Beziehung, welche zwischen der Geographie und Geschichte stattfindet, hat in dem bedeutendsten Theile Deutschlands (Preußen, Oesterreich u. a.), die gänzliche Verschmelzung beider Unterrichtsfächer veranlaßt, während in den Ländern, wo sie noch nicht durchgeführt ist (Königr. Sachsen, Württemberg u. a.) wenigstens die Vereinigung in der Hand eines Lehrers als höchst wünschenswerth, ja nothwendig anerkannt wird. Die Einwände, welche man dagegen erhoben, *) sind im wesentlichen folgende: die Höhe der

*) Der Verfasser dieses Artikels hat sie einst selbst geltend gemacht Archiv f. Philol. und Päd. 1849. 1. Heft S. 15.

von Karl Ritter und seinen Schülern ausgebildeten wissenschaftlichen Anschauung, wornach Geschichte und Geographie in eins verschmelzen, ist dem Gymnasium noch unzugänglich, sie wird aber sicherer vorbereitet, wenn man erst solide Kenntnisse in beiden getrennten Gebieten gewinnt; der Unterricht in der Geographie hat specielle Zwecke für das praktische Leben, namentlich Orientirung über den gegenwärtigen Zustand der Erde, deren Erreichung um so unsicherer wird, je mehr die davon abziehenden geschichtlichen Momente zur Geltung gebracht werden; werden aber diese Zwecke nicht vernachläßigt, so ist die Vereinigung der beiden Fächer nichts weiter als ein längeres zeitweiliges Fallenlassen des einen, was der Gründlichkeit in beiden nur Eintrag thun kann. Allein wenn auch die Höhe wissenschaftlicher Anschauung der Schule noch fern bleibt, so ist doch die Vorbereitung derselben nothwendig Aufgabe des Gymnasiums, diese aber besteht am zweckmäßigsten darin, wenn man von vornherein die dem Schüler begreifbaren gegenseitigen Beziehungen zwischen Geographie und Geschichte zur Anschauung bringt, so daß die spätere Vollendung nur Fortsetzung und Erweiterung des begonnenen Studiums, nicht ein fremdes und neues ist. Das Gymnasium darf ferner zwar die Forderungen des praktischen Lebens nicht gänzlich aus den Augen verlieren, allein noch viel weniger seinen eigentlichen Zweck, alles zur Bildung des Geistes zu verwerthen; die Geist bildende Kraft der Geographie aber besteht vorzugsweise darin, daß die physischen Verhältnisse in Beziehung zum Menschenleben und zwar dem geistigen Leben aufgefaßt und erkannt werden. Tritt endlich auch ein zeitweiliges Fallenlassen des einen Gegenstandes um des anderen willen ein, so ist dies doch nur scheinbar, da es sich weniger um Verwerthung der Einzelnheiten des einen Fachs für das andere, als um den Nutzen der gewonnenen Gesammtanschauungen handelt, zweitens aber pädagogisch richtiger, man müßte denn der Ansicht sein, daß ein fortwährendes Hinrichten der Aufmerksamkeit auf eine Vielheit von Gegenständen eine größere Sicherheit in den einzelnen bewirke, als eine längere concentrirte Kraftanstrengung auf einen einzigen; endlich aber findet ja zwischen Geographie und Geschichte eine so häufige und innige Beziehung statt, daß der Unterricht in dem einen Fache eine fortwährende Auffrischung und Erweiterung des in dem anderen Gewonnenen selbst wider Wissen und Willen herbeiführt. Wir sind überzeugt, daß je klarer und bestimmter das Wesen des Gymnasiums aufgefaßt, je gewissenhafter die zur möglichst vollständigen Erreichung seines Zweckes von selbst sich hervordrängenden Forderungen, namentlich der möglichsten Vermeidung aller Zersplitterung*) erwogen, je sorgfältiger endlich die praktischen Erfahrungen zu Rathe gezogen werden, um so allgemeinere Nachahmung das von Preußen gegebene, von Oesterreich ergriffene Beispiel finden werde. Auf die Art und Weise der praktischen Durchführung zurückzukommen, finden wir im Folgenden mehrfach Gelegenheit. (Man vergleiche den Art. Geographie, S. 704 ff.)

Da es uns am zweckdienlichsten scheint, die Erörterungen über den Stufengang und über die Methode des Geschichtsunterrichts zu verbinden, so müßen wir hier eine auf die letztere bezügliche, allgemeine Frage vorweg nehmen. Als eine gar häufige, leider nicht auf die obersten Classen beschränkt gebliebene, sondern selbst in die unteren hineingezogene methodische Verirrung wird mit Recht die Uebertragung der akademischen Vorlesung auf das Gymnasium beklagt (Bd. I, S. 681). Es wird in der That Geschichte meist docirt, und der einzige Unterschied von der Universität besteht nur darin, daß man in der Schule Repetitionen aufgiebt. Mag dies nun in Verkennung des Wesens der Schule, Mangel an vollständiger Beherrschung und Durchdringung des Stoffes, Selbstgefälligkeit und vorherrschendem Subjectivismus, dem Wunsch möglichst viel in möglichst kurzer Zeit zu lehren, seinen Grund haben, jedenfalls erkennen wir darin

*) Mit Absicht hat sich der Verfasser des beliebten Schlagworts Concentration enthalten, weil man damit gewöhnlich einen andern Begriff verbindet, dem er übrigens sein volles Recht in seiner Darstellung glaubt eingeräumt zu haben.

eine Uebertreibung eines vom Wesen des Gegenstandes und dem Zwecke des Unterrichts gebotenen Princips. Schnurstracks entgegen tritt die von Peter vorgeschlagene und mit ungemeiner Schärfe, Klarheit und Energie entwickelte Methode, nach welcher die Aneignung des Stoffes hauptsächlich durch Lectüre von Quellen und quellenmäßigen Darstellungen erfolgen soll. Daß dieser Vorschlag nicht so allgemeine Beachtung, wie er verdiente, gefunden, daran ist allerdings die Macht der Gewohnheit, welche die Schwierigkeit der Durchführung bereitwillig zur Unmöglichkeit stempeln ließ und die zu scharf und schroff gezogenen Consequenzen gern als Grundfehler des Princips hinnahm, Schuld, indes hat er auch bei einsichtsvollen Schulmännern gerechte Würdigung gefunden.*) Derselbe enthält im wesentlichen nichts neues; es sind dieselben Grundsätze, welche am frühsten in den Gymnasien in Bezug auf den historischen Unterricht herrschten und noch jetzt von den Engländern festgehalten werden, nur dem gegenwärtigen Bildungsstande und seinen Bedürfnissen angemessen erweitert und durchgeführt. Er beruht 1) auf der unläugbaren Wahrheit, daß für die Gymnasialbildung das vom Schüler durch eigene Arbeit Erworbene einen höheren und bleibenderen Werth habe, als das einfach vom Lehrer Hin- und in das Gedächtnis Aufgenommene; 2) auf der ebenso richtigen Auffassung der Aufgabe des Gymnasiums: den Schüler zu selbstthätigem Studium zu leiten und seinem Geiste die rechte Methode dazu anzubilden; 3) auf der weisen Vorsicht, die frühzeitige, so verderbliche, am meisten zur Lüge, der großen Krankheit unserer Zeit, verleitende Reflexion vom Geschichtsunterricht möglichst fernzuhalten und statt ihrer eine ernste und strenge Vertiefung in die Objecte oder die als Objecte gegebenen Berichte und Darstellungen zu setzen; 4) auf der unverkennbaren Nothwendigkeit, den in der Jugend vorhandenen, fast zur Wuth gesteigerten Lesetrieb auf würdige Objecte zu lenken und dem Schulunterrichte dienstbar zu machen. Bedenkt man nun, wie alle Lehrer, nicht die Geschichtslehrer allein, ihre Schüler auf das Lesen geschichtlicher Werke hinlenken und in dem natürlichen Triebe der Jugend bereitwilliges Entgegenkommen finden, wie daher die Schullesebibliotheken vorzugsweise mit historischen Werken versehen sind, so erscheint es fast unbegreiflich, warum man das Lesen, welches man doch neben dem Unterrichte wünscht und fördert, für den Unterricht in Anwendung zu bringen so wenig geneigt ist. Einen besonderen Nachdruck hat man darauf gelegt, daß Peter die Wirksamkeit des gesprochenen Wortes und der Persönlichkeit des Lehrers unterschätze. Es ist die vollste Wahrheit, wenn man sagt: „der Keim des Geschichtsunterrichts ist und bleibt lebendige Erzählung, die das jugendliche Gemüth erweckt und erhebt und zur Ausbildung einer edlen Gesinnung, zur Pflege treuer Vaterlandsliebe und wahrer Gottesfurcht wirksam ist,"**) allein es handelt sich auch bei dem Peter'schen Vorschlag um nichts anderes, ja es wird dasselbe in größerer Sicherheit und Nachhaltigkeit erstrebt. Vorerst ist es gar nicht die Absicht, den mündlichen Vortrag ganz zu verdrängen, vielmehr soll ja das Lesen nur allmählich Raum gewinnen, je weiter die Fähigkeit des Schülers für dasselbe sich entwickelt, und sodann bleibt ja dem Lehrer immer noch Gelegenheit genug, durch seine ganze und volle Persönlichkeit auf Geist und Herz einzuwirken. Aber man überschätzt auch gar zu leicht die Wirkung des mündlichen Vortrags; zwischen dem Gefallenfinden an seiner fließenden Lebendigkeit und der Aufnahme des Gehörten in die Seele, zwischen dem Ergriffensein von einem Gefühle und der Aneignung einer festen Gesinnung ist noch eine weite Kluft. Wird nun die Anschauung einer bedeutsamen Zeit mit ihren Drangsalen und Erhebungen lebendiger, die Bewunderung großer Männer und der ihre Thaten tragenden Gesinnungen inniger, die Ehrfurcht vor dem die Geschicke so wunderbar und gnädig verkettenden ewigen Gott tiefer und bleibender sein, wenn sie der Schüler aus der lebendigen Erzählung eines Theilnehmers oder Zeitgenossen oder doch den Ereignissen näher stehenden

*) Außer Campe ist zu nennen Heiland in der Ztschr. f. d. G.-W. X. Bd. 1856 S. 82.
**) Worte von A. Schäfer im Vorwort zu seinen Geschichtstabellen. 7. Auflage Lpzig. 1859.

oder aus der meisterhaften Darstellung eines classischen Geschichtschreibers selbst geschöpft, oder wenn er nur einen Eindruck davon aus den schnell vertönenden Worten des Lehrers empfangen hat? Wir glauben, daß von dieser Seite kein Einwand erhoben werden kann, wenn man nicht entweder Bewunderung des eigenen Vortrags bei den Schülern über das dieselben wahrhaft Bildende stellt oder die Mühe scheut, oder sich nicht getraut, die allerdings an den Lehrer zu stellende Forderung vollständig zu erfüllen, nämlich jene Bücher, welche dem Schüler zur Lesung geboten werden, selbst ganz in sich verarbeitet und immer lebendig gegenwärtig zu haben. Dagegen erkennen wir einen anderen Einwand als wohlberechtigt an, den von der Schwierigkeit der Ausführung entnommenen. Denn es scheint 1) zu viele und bei der Masse der übrigen Unterrichtsgegenstände und den in denselben zu stellenden Forderungen unmöglich zu beschaffende Zeit für die Geschichte beansprucht zu werden; 2) unmöglich, daß sämmtliche Schüler mit gleichem Nutzen dieselben Abschnitte lesen, und der Versuch, sie auf das möglichst gleiche Niveau zu erheben, mehr Zeit und Mühe zu fordern, als dies beim mündlichen Vortrage des Lehrers der Fall ist; 3) zu kostspielig, den Schülern den Zutritt zu einer so bedeutenden Menge von Werken zuzumuthen, diese selbst aber noch nicht hinlänglich in tauglichen Bearbeitungen vorhanden zu sein. In Bezug auf das erste ist zu erwidern, daß allerdings ein Theil der oft mit nutzloser, zerstreuender und verführender sogenannter Erholungslectüre vergeudeten Zeit ohne Nachtheil auf eine fesselnde und doch nicht allzu anstrengende Arbeit verwendet werden kann und daß das höhere Maß, welches die Geschichte in Anspruch nimmt, den übrigen Unterrichtsgegenständen, namentlich dem Sprachunterrichte, nicht entzogen wird, indem die für diesen nothwendigen Uebungen an geschichtlichen Gegenständen, den für die Jugend angemessensten und bildendsten, vollzogen werden. Die Verschiedenartigkeit der Schülerindividualitäten kann sodann hier nicht mehr als bei jedem Unterricht und bei jeder Maßnahme für denselben in Betracht kommen, sie wird übrigens mit den Fortschritten, wenn auch nicht in Hinsicht auf die innere Auffassung, so doch in Bezug auf die quantitative Leistungsfähigkeit sich mehr und mehr ausgleichen. Dagegen ist der dritte Punct von Peter selbst als seinem Vorschlage hinderlich anerkannt worden, indes wird, wenn einmal die Heilsamkeit anerkannt werden wird, auch die Beschaffung der Hülfsmittel nicht ausbleiben, und es sind doch schon jetzt manche vorhanden,*) die dem Zwecke wenigstens theilweise recht gut entsprechen. Weil aber allerdings dem Mangel noch nicht abgeholfen ist und auch wohl schwerlich in kurzer Zeit abgeholfen werden wird, so müßen wir uns begnügen, im Folgenden eine schon jetzt mögliche Anwendung des Peter'schen Vorschlags nachzuweisen, wünschen jedoch, daß von neuem die ernsteste Erwägung demselben zugewandt werde, da er unserer Ueberzeugung nach derjenige ist, von dem aus eine wahrhafte, heilsame und nachhaltige Reform des Gymnasialunterrichts in der Geschichte angebahnt werden kann, wobei durchaus nicht zu übergehen ist, daß je mehr von der bezeichneten Methode Gebrauch gemacht wird, um so tiefere Anregung zum selbstthätigen Fortstudiren der junge Mann auf die Universität und in das Leben hinüberbringen wird.

Die Bestimmung der im Geschichtsunterrichte anzunehmenden Stufen wird wesentlich durch locale und individuale Verhältnisse bedingt sein, indes leuchtet von selbst ein, daß die Abtheilungen, in welche das Gymnasium zerfällt, auch für jenen besonderen Unterricht Grenzen und Zielpuncte abgeben müßen, sobald jene Eintheilung nicht eine bloß zufällige, sondern nach bestimmten Bildungsstufen abgesteckte ist. Wo das Gymnasium in zwei Abtheilungen zerfällt (Ober- und Untergymnasium wie in Oesterreich, Gymnasium und lateinische Schule wie in Bayern), müßen auch zwei abgeschlossene Geschichtscurse bestehen. Wenn wir im Folgenden drei Stufen annehmen, so geschieht

*) Ich nenne die historischen Lesebücher von Lanz, Hense, die Erzählungen aus der alten Welt von Becker, Kloppe's Geschichtsbibliothek, zu denen sich leicht noch mehrere hinzufügen ließen.

dies nicht allein im Anschluß an die in den meisten protestantischen Ländern übliche Eintheilung der Gymnasien, sondern auch aus der wohlerwogenen Ansicht, daß sich wirklich drei Stufen der Bildung vorfinden, die der elementaren Kenntnis, die der Erwerbung von Fertigkeiten und die der Vertiefung in die Gegenstände, denen sich natürlich auch der Geschichtsunterricht anzupassen hat. Uebrigens gewährt die Natur der Geschichte mehr als die anderer Gegenstände die Möglichkeit, auch bei anderer Stufenabtheilung dasselbe Ziel zu erreichen, vorausgesetzt, daß von allen den Bildungsmomenten, welche der Stoff bietet, der dem Stande und der Kraft der Schüler angemessene Gebrauch gemacht und die einzelnen Theile mit dem Eintritte von anderen nicht gänzlich fallen gelassen, sondern von neuem aufgefrischt und durchgearbeitet werden.

Gewöhnlich hat man die drei Stufen als die biographische, die ethnographische und die universale oder pragmatische bezeichnet (s. besonders die oben zuerst genannte Instruction), indem man das Interesse und die Anschauungsfähigkeit der Jugend zuerst an die Personen geknüpft, dann den Ideenkreis zu dem Begriffe von Volk erweitert, endlich der Auffassung der Menschheit als Ganzen fähig glaubt. So viel wahres darin enthalten ist, so liegt dennoch auch eine gewisse Einseitigkeit zu Grunde, mehr im Worte als in der Praxis. Denn 1) ist es nicht ganz wahr, daß das Interesse der Jugend zuerst nur an den Personen hafte, es wendet sich vielmehr von vornherein vorzugsweise der That zu. Schlachten interessiren den Knaben, auch wenn er die Namen der Feldherrn nicht weiß, und bei großen gewaltigen Bauwerken denkt er seinem Anschauungskreise nach gewiß mehr an die ausführenden Arbeiter, als an den, welcher die Idee dazu angegeben; darnach, was Leonidas früher gethan, fragt er gewiß nicht, wenn er von seinem Heldentod in den Thermopylen hört. Wäre aber auch jene Behauptung ganz gegründet, so wäre es doch pädagogisch nicht allein gerechtfertigt, sondern sogar geboten, das Interesse und die Anschauung zu erweitern und auf anderes zu richten. Sodann setzt die Natur der Gegenstände von selbst der biographischen Behandlung Schranken. Wird nicht der große Kampf der Griechen gegen Xerxes auch schon für die unterste Stufe ungehörig zertrennt, wenn man ihn in die nebeneinander herlaufenden Biographien des Themistokles, Aristeides und Pausanias auflöst? Ja die biographische Behandlung mindert in mancher Hinsicht sogar das Interesse und lenkt die Aufmerksamkeit auf Dinge, welche noch nicht verstanden werden. Die großen Männer verlieren bei dem Knaben von ihrer Außerordentlichkeit, wenn man ihren Lebensgang von den Kinderschuhen an vor Augen stellt und wie soll er es sich dann reimen, wenn jener, wie so häufig, der späteren Größe gar nicht entspricht? Indem wir also den Personen ihr Recht, soweit es nöthig, widerfahren lassen, nehmen wir als erste Stufe die Erzählung der für die äußeren Geschicke der Menschheit bedeutendsten Thaten an. 2) Die ethnographische Behandlung der Geschichte muß in der Schule auf allen Stufen die vorherrschende sein, weil ohne dieselbe die allmähliche Gewinnung größerer und sicherer Uebersicht nur erschwert wird. Selbst die unterste Stufe fordert deshalb die Zusammenordnung der demselben Volke angehörigen Thaten und Männer. Man hat also bei der ethnographischen Stufe daran zu denken, daß auf ihr die Geschicke der einzelnen Völker, innere wie äußere, im Zusammenhange erzählt werden sollen, womit wir vollkommen einverstanden sind, indem wir jedoch die Beschränkung auf die drei wichtigsten Völker, Griechen, Römer und Deutsche, unter Herbeiziehung der auch für sie bedeutungsvollen allgemeineren Begebenheiten festhalten und die tiefer liegenden Momente des Volkslebens ausschließen, überhaupt genauere und sicherere Uebersicht über das Factische, also die Fertigkeit, die wichtigsten Momente in ihrem Verlauf wie in ihrem Zeitverhältnisse sich zu vergegenwärtigen, als das charakteristische Merkmal hervorheben. 3) Wie weit wir Universalgeschichte auf dem Gymnasium für möglich und räthlich halten, haben wir oben hinlänglich dargethan; das Pragmatische kann aber eben so wenig als das erschöpfende Merkmal dieser Stufe gelten, da der in den Thatsachen sichtbar vorliegende Zusammenhang schon auf der zweiten Stufe nicht ganz

vernachläßigt werden darf und kann, und die wirkliche Pragmatik für die Schule entweder in der Allgemeinheit zu hoch oder in Anwendung auf specielle Zwecke zu einseitig ist. Wir glauben diese Stufe, auf welcher der Abschluß der gesammten Gymnasialbildung erfolgt und demnach alle die Momente, welche die Vorbereitung zum eigentlichen wissenschaftlichen Studium gegeben, zu ihrer vollen Wirksamkeit gebracht werden müßen, am einfachsten und zweckmäßigsten als die der beginnenden Vertiefung in die Geschichte zu bezeichnen; diese kann aber in nichts anderem bestehen als in der Auffassung der Entwicklung eines Volkslebens und Volkscharakters. Da nun dieser Versuch, der, wenn er einen Grad wahrer historischer Bildung erzielen soll, durchaus nicht leicht ist, erstens nur an Völkern gemacht werden kann, von deren Leben klare Anschauungen bereits gewonnen sind, zweitens das Grundgesetz der Pädagogik fordert, daß er zuerst auf leichter überschaubaren und einfacheren Gebieten vorgenommen werde, so ergiebt sich, daß die Geschichte der beiden alten Völker, Griechen und Römer, den vorzugsweise geeigneten Stoff für diese Stufe abgiebt, zugleich aber verlangt die Rücksicht auf die Gegenwart und das Gesetz der Schule, nichts von dem Gelernten gänzlich schwinden und unverwerthet liegen zu lassen, daß an die alte Geschichte eine für Vertiefung Gelegenheit bietende Repetition der mittleren und neueren sich anschließe. Gegen diese Ansicht*) tritt eine große Anzahl von Schulmännern in die Schranken, welche fordern, daß die neuere, ja die neueste Geschichte den Abschluß des Gymnasialunterrichts bilde,**) gestützt auf eben die Gründe, welche wir oben als mit dem wahren Wesen des Gymnasiums nicht ganz vereinbar erkannt, denen wir aber, so weit es uns möglich erscheint, Rechnung getragen wissen wollen. Wir haben hier nur noch den einen Einwand ins Auge zu fassen, daß die Liebe zum Vaterlande nicht lebendig genug werde, wenn nicht eine tiefere Einführung in die Geschichte desselben und seine Institutionen stattfinde,***) wogegen wir festhalten, daß eben die Vaterlandsliebe um so fester, inniger, der Verführung und dem Irrthum weniger ausgesetzt sein werde, je tüchtiger die gewonnene historische Bildung ist. Daß gerade die Zeitlage, in welcher wir dies schreiben (Jul. 1859), uns in diesem Glauben bestärkt, bedarf für den einsichtsvollen Leser nur der Andeutung. Für denjenigen aber, welcher die innige Beziehung der einzelnen Unterrichtsgegenstände auf einander als ein wesentliches Bedingnis der gedeihlichen Durchführung des Gymnasialunterrichts erkannt hat, werden die so oft ausgesprochenen Klagen, wie wenig bei der bisherigen Einrichtung des Unterrichts die classischen Studien auf der obersten Stufe Unterstützung durch die Geschichte finden, ein schwer in die Wagschale fallendes Gewicht zur Unterstützung der von uns vertretenen Ansicht bilden.

Der für die erste Stufe auszuwählende Stoff wird zunächst durch die Hauptepochen zu bestimmen sein. Die Rücksicht darauf bildet eine gute Vorbereitung auf die später aus der Universalgeschichte aufzunehmenden Momente, und die bezeichneten Ereignisse enthalten in ihrer Großartigkeit und Tragweite das am meisten die Jugend Interessirende und ihr Herz und Gemüth am tiefsten Ergreifende. Wir haben aber noch zweierlei geltend zu machen, zuerst daß auf dieser Stufe die schönsten und wichtigsten historischen Sagen zur Kenntnis gebracht werden müßen. Nur kahle und öde Verständigkeit kann dieselben aus dem Grunde ausschließen wollen, weil sie später der kritische Verstand zertrümmern werde und müße; der wahre Pädagog wird in ihnen eine Poesie sehen, ganz geeignet, die Phantasie zu beleben und das Herz zu erwärmen; und der Geschichtskenner, welcher die Bedeutung der Sage recht durchschaut, kann nur wün-

*) Am frühesten findet sich meines Wissens dieselbe durchgeführt in der Ordnung der Meiningenschen Gymnasien 1836. Sie ist dann entschieden verfochten worden von Peter und Campe und in mehreren Gymnasien, wie Stendal und Schulpforta, praktisch eingeführt.

**) Der lebendigste, jedenfalls aber in der Forderung, daß auch Mittelalter und Neuzeit aus den Quellen kennen gelernt werden solle, zu weit gehende Vertreter derselben ist Aßmann.

***) Aus diesem Grunde schließt die österreichische Organisation den Geschichtsunterricht mit einer Statistik des Kaiserstaats ab.

schen, daß sie in dem Alter, welches dafür am empfänglichsten ist, einen bleibenden Eindruck auf die Seele hervorbringen und einen Genuß gewähren, den man sich früher empfunden wohl wieder auffrischen, aber versäumt nicht nachholen kann. Eine zweite bei der Auswahl des Stoffes nicht zu übersehende Rücksicht giebt das Gedächtnis, die Vorrathskammer des Geistes und die Beschafferin der Grundlage, ohne welche wahre Bildung nicht bestehen kann. Es bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung, wie wichtig ein sicheres Wissen für die historische Bildung ist, welche wir auf dem Gymnasium erreicht sehen wollen, um begreiflich zu machen, wie nothwendig auf der Stufe, auf welcher die Auffassung in das Gedächtnis für alle Gegenstände die Hauptrücksicht ist, ein treues Festhalten der Namen, Zahlen und Sachen erscheint, wohl aber ist zu beachten, daß nichts dem Gedächtnisse eingeprägt werde, wovon nicht eine klare Anschauung vorher gewonnen worden. Ueberladung des Gedächtnisses besteht im wesentlichen nicht in der Quantität des zu Merkenden — die Leistungsfähigkeit der Jugend darin erfährt eher Unter- als Ueberschätzung — sondern in dem Merken ohne inneres Interesse und ohne deutliche Vorstellung. Wenn man, um ein Beispiel zu geben, auf der untersten Stufe, um das Gedächtnis nicht zu sehr in Anspruch zu nehmen, für die Perserkriege nur die Zahlen 500—449 zu lernen fordert, so thut man, weil der Schüler diesen Zeitraum durch die wirklichen Perserkämpfe nicht ausgefüllt sieht, weniger recht, als wenn man ihm die Jahrzahlen der Schlachten bei Marathon, Salamis, Platää, am Eurymedon und von Cimons Tod sich einzuprägen zumuthet, weil sie an Ereignisse geknüpft sind, von denen er eine concrete Anschauung gewonnen hat. Dagegen genügt es für den peloponnesischen Krieg, die Zahlen seiner Dauer zu merken, weil die ganze Zeit von dem beständigen Ringen Spartas und Athens mit einander ausgefüllt und die Unterbrechung immer nur eine scheinbare ist.

Indem wir nach dem oben Gesagten eine Uebersicht über die Gestaltung der gesammten Erdoberfläche und eine etwas speciellere Kenntnis der um das Mittelmeer gelegenen Länder voraussetzen, würden wir mit einer Repetition der aus der biblischen Geschichte bekannten Thatsachen, der Sindfluth und der Scheidung der Menschheit in Völker beginnen, sodann die Geschicke des israelitischen Volkes wiederholen und durch die Jahreszahlen fixiren. Es werden sich daran von selbst die Notizen über das assyrische, babylonische und medische Reich, wie über die Aegypter und Phöniker (deren Seefahrten und Erfindungen ein hohes Interesse finden) anschließen. Wenn dann die Geschichten des Kyros (in welche natürlich Kroisos und Solon einzuflechten ist), des Kambyses und die Thronbesteigung des Dareios I. nach Herodot erzählt sind, wird Asien verlassen und der Blick Griechenland zugewendet. Ist es nicht bereits bei der Geographie geschehen, so müßen hier die alten Namen für die wichtigsten Landes- und Meerestheile in das Gedächtnis eingeprägt werden.*) Die griechische Geschichte selbst beginnt mit der einfachen Nennung der Pelasger und der vier hellenischen Hauptstämme, dann aber mit den Sagen von den vier fremden Einwanderungen, dem Argonautenzug, dem Oedipodidengeschlecht und dem Troianischen Kriege. Die dorische Wanderung mag ohne Details einfach als das Ereignis, welches Griechenland seine spätere Gestalt gegeben, bezeichnet und mit der Jahreszahl gemerkt werden. Um der Folgezeit willen ist die Gründung der Colonieen in Kleinasien nicht zu umgehen. Die spartanische Geschichte concentrirt sich dann auf Lykurgos**) und die messenischen Kriege, die Athens auf Kodros, Drakon, Solon und Peisistratos nebst seinen Söhnen. Eine ausführliche Erzählung finden ferner die Perserkriege, eingeschlossen des Kimon Siege und Heer-

*) Ich bemerke, daß natürlich dasselbe auch später von Italien gilt.

**) Da die Sage Lykurgos mit der Einrichtung der Olympischen Spiele in Verbindung setzt, so findet sich hier ein Punct, um eine anschauliche Schilderung jenes Festes einzuweben. Wenn übrigens bei den Gesetzgebern nur die dem Knaben begreiflichen Institute zu erwähnen sind, so versteht es sich doch von selbst, daß dabei einige Begriffe von den Verfassungsformen beigebracht werden können.

fahrten (s. oben über die Jahreszahlen). Da des Perikles politische Bedeutsamkeit auf dieser Stufe noch nicht aufgefaßt und gewürdigt werden kann, so wird hauptsächlich nur seine Wirksamkeit bei und für den Anfang des peloponnesischen Kriegs zur Darstellung kommen. Dieser letztere wird so zu erzählen sein, daß die Hauptactionen und deren Träger in den Vordergrund treten (Perikles und die Pest in Athen. Sphakteria, Kleon und Brasidas. Alkibiades und die sicilische Expedition. Lysandros und Aegospotamoi. Thrasybulos und die Vertreibung der 30). Wenn auch die hier zu berücksichtigende Altersstufe für rein geistiges Wirken und Thun noch kein Verständnis besitzt, so kann doch Sokrates schon um deswillen nicht ganz übergangen werden, weil er in dem, was aus den Alten gelesen wird, gar häufig vorkommt. Uebrigens reicht die Erzählung einiger charakteristischer Anekdoten aus seinem Leben und seines Todes nicht nur hin, sondern bildet auch das wirksamste Mittel, eine bestimmte Anschauung von des Mannes Bedeutsamkeit zu geben. Der Zug der 10,000 verdient nicht nur um seines höchst interessanten und spannenden Verlaufs willen, sondern auch wegen seiner Bedeutung für die nachfolgenden Thaten Alexanders des Großen ausführlichere Erzählung. Die folgende griechische Geschichte wird sich hauptsächlich um die Thaten des Agesilaos und Epameinondas gruppiren (sicher sind die Schlachten bei Leuktra und Mantineia einzuprägen). Bei Philippos findet die Schlacht bei Chaironeia ein lebhafteres Interesse, als seine schlaue, allmählich immer tiefer verwirrende und fester umgarnende Politik. In ein helleres Licht tritt er erst durch das Bild seines Gegners Demosthenes, dessen Jugendgeschichte ein zum Fleiße spornendes Beispiel für alle Zeiten beut. Von Alexanders des Großen Thaten darf nur angedeutet werden, daß sie schon um das Bild des außerordentlichen Helden zu zeichnen eine recht ausführliche Darstellung bedürfen, abgesehen davon, daß sie eine recht gute Gelegenheit bieten, die geographischen Kenntnisse aufzufrischen und zu erweitern. Von den Diadochenkämpfen finde ich nichts für diese Stufe geeignet, als die einfache Bezeichnung der wichtigsten Reiche, welche aus ihnen hervorgegangen. Die römische Geschichte muß ebenfalls mit den Sagen beginnen. Die Gründungs- und Königsgeschichte muß etwa in derselben Weise erzählt werden, wie sie von Livius gegeben ist. Es scheint zu viel verlangt, die Regierungszahlen der Könige auswendig lernen zu lassen, aber ihre Namen und Reihenfolge sind durchaus sicher dem Gedächtnisse einzuprägen. Aus der älteren republikanischen Zeit sind bei Leibe nicht die zahllosen Kriege alle zu erzählen, sondern nur die hervorzuheben, in welchen bedeutende und hochherzige Thaten geschehen, also Porsena und die tapfern Römer, die Schlacht am See Regillus, die Fabier, Cincinnatus, Camillus, der gallische Brand. So wenig die eigentliche Verfassungsgeschichte schon auf diese Stufe gehört, so können doch um des Bedürfnisses bei der Lectüre willen nicht übergangen werden diejenigen Hauptereignisse, in welchen die Erbitterung zur That reifte und zum großen Fortschritt führte, die erste Secession der Plebes und der Volkstribunat, Coriolanus, der Decemvirat und der Kampf um die leges Liciniae Sextiae. Man würde mich mit Recht anmaßungsvoller Weitschweifigkeit beschuldigen, wollte ich nun die einzelnen Großthaten aufzählen, welche in dem Zeitraume von 366—146 durch die Römer vollbracht worden sind, nur das wird vielleicht nicht ganz überflüssig sein, wie heilsam für die Folgezeit schon hier eine mit Hülfe der Landkarte zu Stande gebrachte Uebersicht über das Wachsen des Römerreichs sei, wobei es auf ein 10—12 Jahreszahlen mehr um so weniger ankommt, als an dieselben die wichtigsten Thaten geknüpft sind. Wenn die Reformbestrebungen der beiden Gracchen hier auch nur als Bemühungen für das materielle Wohl der ärmeren Volksclassen aufgefaßt werden können, so muß doch ihre Geschichte erzählt werden, weil durch sie eine concrete Anschauung von der bereits bis zur Vergießung von Bürgerblut gediehenen, daher dann zu den Greuelthaten der Bürgerkriege sich steigernden inneren Zwietracht gewonnen wird. Die letzteren selbst (Jugurtha und die Cimbern und Teutonen können natürlich nicht übergangen werden, der Bundesgenossenkrieg und einiges andere tritt zurück) schließen sich so natürlich gruppirt um die handelnden Personen ab, daß

der Lehrer um den rechten Weg der Erzählung nicht verlegen sein kann. Mit der Schlacht bei Actium würde ich einen Stillstand machen und die Geographie des gesammten Europa, sowie der Länder Asiens und Afrikas, mit welchen die Römer in Berührung gekommen, theils auffrischen, theils erweiternd für die Bedürfnisse der folgenden mittleren Zeiten ausführlicher neu behandeln.*) Große Schwierigkeit bietet die Auswahl des Stoffes in der römischen Kaiserzeit; gleichwohl ergeben sich folgende Gesichtspuncte: 1) Da die Weckung des Abscheus vor Laster und Grausamkeit ein fast eben so wichtiges Augenmerk ist, wie die Erregung der Bewunderung vor Tugend und erhabener Gesinnung, und aus den Beispielen der Knabe eine Ahnung gewinnt, wie reif zum Untergange das heidnische Römerthum war, so sind die Kaiser, deren Leben nur eine Kette von Abscheulichkeiten ist, wie Caligula, Nero, Domitianus zu betrachten. 2) Damit die Ausbreitung des Christenthums veranschaulicht und an dem Beispiele der Märtyrer die Tod und Welt überwindende Kraft des Glaubens sichtbar werde, können die wichtigsten Christenverfolgungen nicht übergangen werden. 3) Die Kaiser, welche bedeutende Kriegsthaten vollbracht haben, namentlich diejenigen, gegen welche unsere germanischen Vorfahren gewaltiger die Schwerter erhoben, verdienen selbstverständlich Erwähnung. Daher glaube ich nichts übertriebenes aufzustellen, wenn ich die ganze Reihe der Kaiser bis Marcus Aurelius, von da an aber nur Septimius Severus und Alexander Severus (diesen wegen des gegen ihn sich zuerst erhebenden Sassanidenreiches), dann Aurelianus, Probus und Diocletianus (die vielfach wechselnden Theilungen des Reichs können zu nichts helfen) als den auf der besprochenen Stufe zu behandelnden Stoff bezeichne. Es versteht sich von selbst, daß die von Constantin dem Großen ausgegangenen wichtigen Veränderungen Darstellung finden müßen, während von den unmittelbaren Nachfolgern nur der abtrünnige, vergeblich eine Restauration des Heidenthums versuchende Julianus einige Berücksichtigung verdient. Bei der Völkerwanderung kommt es nicht sowohl auf eine specielle Kenntnis aller der Züge und der Erlebnisse der einzelnen Völker an, als vielmehr auf die wichtigsten Wanderungen in ihrer Reihenfolge: der Hunneneinbruch, die Theilung des Römerreichs, Alarich und Stiliko, Geiserich und die Vandalen, die Angelsachsen in Britannien, Attila, Odoaker, Theoderich d. Gr., Justinianus der Zerstörer des Vandalen- und Ostgothenreichs, Alboin und die Longobarden. Als Jahreszahlen würde ich hier nur 375, 395, 410, 429, 451, 476, 489—526, 527—565, 568 merken, dagegen die Reihenfolge der wichtigsten Völker in den einzelnen Ländern einprägen lassen. Wenn ich unmittelbar auf die Völkerwanderung Mohamed und den Islam folgen zu lassen vorschlage, so geschieht dies in Rücksicht auf den Vortheil, welchen es auf der ersten Stufe für alle folgenden bringt, möglichst zusammenhängende Partieen überschauen zu lassen. So läßt sich dann das Frankenreich von Chlodwig an in Betracht ziehen, wobei selbstverständlich die Theilungen im Merowingen-Geschlechte übergangen und nur die noch von Chlodwigs Söhnen gemachten Eroberungen erwähnt werden. Die Missionsthätigkeit, namentlich Winfrids wird eben so durch die glaubensmuthige Persönlichkeit das Gemüth ergreifen, wie zur Dankbarkeit für die Segnungen des Christenthums anspornen. Die Karolinge von Pipin v. Heristall an und Karls des Großen unvergleichliche Thaten bedürfen der Empfehlung nicht, während die Zeit von 843—887 mit wenigen Worten abzuthun ist. Von dem letzteren Jahre an ist nun die deutsche Geschichte der Mittelpunct. Ich halte sehr viel darauf, daß die Reihenfolge der deutschen Kaiser mit den Jahreszahlen fest behalten werde; die Jugend erwirbt sich dadurch einen Besitz, der für alle Zeiten werthvoll ist und erfreut sich desselben schon bei der Erwerbung. Da die Kreuzzüge eine Unterbrechung nothwendig machen, so würde ich ihnen kurze Notizen über die übrigen wichtigsten Länder Europas vorausschicken (Alfred von England und Wilhelm der Eroberer sind

*) Wer der gewöhnlichen Eintheilung der Geschichte folgt, der wird dies vor der Völkerwanderung 375 n. Chr. thun müßen.

bei aller entschiedenen Hervorhebung der vaterländischen Geschichte nicht ganz zu umgehen und die Kämpfe gegen die Mohren in Spanien können durch Mittheilungen einiger Heldenthaten nach den Balladen veranschaulicht werden). Eine gleiche Digression halte ich auch am Schlusse des Mittelalters für räthlich, indem eine Erscheinung, wie Johanna d'Arc, doch auch selbst der jüngeren Gymnasialjugend nicht unbekannt bleiben darf. Nachdem nun die Geographie von Südasien, Südafrika, Amerika und Australien vorausgegangen, werden die großen Entdeckungen, namentlich Columbus Fahrten, eine ausführlichere Erzählung finden. Die neuere Geschichte aber läßt unmöglich dieselbe Behandlung, wie die vorhergehenden Partieen zu, weil die Beziehungen der Völker zu einander nun inniger werden und das in den einzelnen Ländern Geschehene eine viel höhere Bedeutung für alle übrigen hat. Nach der Darstellung der Reformation in Deutschland bildet die thatenlose Zeit bis 1618 ohnehin einen Ruhepunct, so daß hier die Reformation in Schweden (Gustav Wasa) und England, die Bartholomäusnacht und Philipps II. Anstrengungen zur Unterdrückung der Niederlande und der großen Elisabeth von England eingefügt werden können. Der dreißigjährige Krieg wird eine ausführlichere Darstellung finden müßen, da aber von ihm an die politischen Verhältnisse immer verwickelter und deshalb dem jugendlichen Alter unbegreiflicher werden, so kann nur Erzählung der bedeutendsten Thaten stattfinden, also Oliver Cromwell, Prinz Eugen, Karl XII., Peter d. Gr., Friedrich d. Gr., Washington. Aus der französischen Revolution dürften nur die Hauptmomente zur Darstellung kommen, dagegen wünschen wir um der Belebung des Nationalgefühls willen eine warme und lebendige Erzählung der Freiheitskriege von 1813—15. Weiter die Geschichte auf dieser Stufe fortzuführen ist bedenklich, man müßte denn kurze Notizen über den Freiheitskampf der Griechen, die Juli- und Februarrevolution anfügen wollen, welche sich indes unsrer Ueberzeugung nach für die Mittheilung bei der Geographie am besten eignen. Dann zum Abschlusse der vorliegenden und zur Vorbereitung auf die folgende Stufe müßen wir eine Darstellung des gegenwärtigen Territorialbesitzes auf der Erde empfehlen, welche die beste Gelegenheit bietet, eben so das topographische wie das historische Wissen aufzufrischen und in neue Beziehungen zu bringen.

Es kann scheinen, als sei der Stoff von uns etwas überreich bemessen und als hätten wir einen Zusammenhang hingestellt, welcher für die erste Stufe noch unangemessen sei. In Bezug auf beides bemerken wir, daß sogleich beim Beginn des Geschichtsunterrichts in dem Knaben eine Vorstellung des Zeitenraums sich bildet, welchen er ausgefüllt sehen will, was ohne Berücksichtigung der Zeitfolge nicht möglich ist. Wird dadurch eine gewisse Vollständigkeit geboten, so ist auch zugleich ein äußerer Zusammenhang gegeben, einen weiteren aber fordern wir nicht. Von selbst wird sich ferner der Nutzen jedem ergeben, welchen für die gesammte historische Bildung eine feste Auffassung der gewissermaßen die Stationspuncte in der Entwicklung der wichtigsten Völker bildenden Thatsachen gerade in dem Alter, in welchem die Seele noch die frischesten und lebendigsten Eindrücke zu empfangen fähig ist, gewährt. Darin eben, daß die unterste Stufe in enge Beziehung zu den folgenden tritt, besteht der eine charakteristische Unterschied des Gymnasialunterrichts in der Geschichte von dem auf den Bürgerschulen und Realschulen im gleichen Alter, so vielfache Uebereinstimmung auch sonst im einzelnen und ganzen zwischen beiden stattfinden muß; der zweite noch wichtigere ist in dem Vorwiegen dessen, was für den Hauptbildungsgegenstand von Werth ist und in Beziehung zu ihm steht.

Mancher hält den Geschichtsunterricht auf dieser untersten Stufe für leicht und getraut sich denselben zu ertheilen, ohne sich der Bedingungen zu seinem Gedeihen klar bewußt zu sein. Je entscheidender für das ganze Leben der erste Eindruck ist, welchen ein Unterrichtsgegenstand hervorbringt, um so größere Sorgfalt ist bei der Wahl des Lehrers anzuwenden, um so höhere Forderungen hat der Lehrer, dem er anvertraut wird, an sich selbst zu stellen. Die Erzählung desselben ist auf der bezeichneten Stufe

das Hauptmittel des Unterrichts, weil der Schüler hier noch nicht selbständig arbeiten, sondern nur vom Lehrer empfangen kann. Je vollständiger nun der Lehrer selbst den Stoff beherrscht, je freier seine Erzählung ist, um so anspornender wird er auf den Schüler wirken. Faßt dieser auch nur den Verdacht, daß der Lehrer selbst die Erzählung ablese, so wird er selbst lässig und nur gezwungen an die Einprägung gehen. Diese vollständige Beherrschung und Präsenz ist aber auch um deswillen ein unumgängliches Erfordernis, weil nur bei ihrem Vorhandensein die richtige Auswahl des Stoffes und die Verleihung des dem Augenblicke angemessenen Tones an die Erzählung möglich ist. In dem letzteren besteht die eigentliche Kunst des Lehrers. Abgesehen davon, daß alles, was dem Schüler entgegentritt, eine gewisse formelle Mustergültigkeit haben soll,*) so muß die Erzählung dem kindlichen Sinne angemessen sein, ihn erfassend, erhebend und aufklärend. Die Quellenschriftsteller, welche selbst noch in jugendlicher Auffassung für jugendliche Völker schrieben, wie ein Herodot, geben hier die besten Muster ab. Der Lehrer, welcher nicht ebensowohl den Stoff selbst aus solchen Quellen schöpft und in ihre Darstellung sich vertiefend dieselbe zu reproduciren versteht, wird keineswegs den genügenden Erfolg schon auf der untersten Stufe erzielen. Doch der Lehrer darf nicht immer erzählen, er muß sich vielmehr in den engsten und lebendigsten Verkehr mit seinen Schülern setzen. Nöthigt ihn schon die Rücksicht auf die noch nicht zur Ausdauer gestärkte Kraft der Aufmerksamkeit dazu, so noch vielmehr die auf die Zwecke des Unterrichts. Der Schüler soll ja behalten und wiedererzählen. Einstreuung von Fragen, namentlich in Bezug auf das bereits gewonnene Wissen, Hindeutung auf die Landkarte, oft ein Reden aus der Seele der Schüler werden der Aufmerksamkeit sehr zu Hülfe kommen. In Betreff des Wiedererzählens habe ich es stets bewährt gefunden, zuerst durch Fragen die Hauptpuncte in das Gedächtnis zurückzurufen, dann die zusammenhängende Erzählung versuchen zu lassen, und wenn ich dies nach einem Abschnitt sofort oder am Schlusse jeder Stunde vornahm, sah ich stets in der nächstfolgenden Lection günstigen Erfolg. Ueber die Repetitionen längerer Abschnitte werden wir bei der zweiten Stufe ausführlicher sprechen. Dringend wiederholen wir gerade hier die schon oben ausgesprochene Warnung vor Reflexionen, Raisonnements, salbungsreicher Anbringung von Sentenzen, langen, moralischen und religiösen Betrachtungen. Das Durchdrungensein von den Gesinnungen und Gefühlen, welche in den Schülern geweckt werden sollen, das sich im Ton der Stimme, in dem ganzen Wesen des Lehrers ausspricht, wird der kurzen Hindeutung einen bleibenderen Erfolg verschaffen, als gewaltsames Dringen in den Schüler. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß in den Wiedererzählungen der Schüler sich bald dasselbe ausprägte und zwar nicht als äußerlich angenommenes und nachgeahmtes, sondern als wirklich mit dem Geiste verwachsenes. Man wird uns entgegenhalten: wir haben ein unerreichbares Ideal aufgestellt.**) Aber es thut dem Lehrer nichts mehr noth, als daß er sich fort und fort sein Ideal vorhalte. Völlige Hingabe an die seiner Fürsorge anvertrauten Schüler wird dann seinen Willen stärken und der treue Fleiß dem Ziele immer näher führen. Ueber die Hülfsmittel des Unterrichts gedenken wir auf der zweiten Stufe, wo ihre Anwendung in weiterer Ausdehnung nothwendig ist, zu sprechen; hier möge daher nur die Bemerkung Raum finden, daß, damit der Schüler in den Stand gesetzt werde, sich die Erzählung des Lehrers ins Gedächtnis zurückzurufen, ein Compendium nothwendig erscheint, das zwar eine zusammenhängende und dem Alter der Schüler angemessene, aber

*) Das jugendliche Alter hat einen unglaublich feinen Sinn für Entdeckung gewisser Unbedachtsamkeiten und Angewöhnungen. Es ist mir ein Beispiel erinnerlich, daß zehnjährige Knaben sehr sorgfältig notirten, wie oft der Lehrer bei der Erzählung der römischen Kaisergeschichte in einer Stunde das Wort „schauderhaft" gebrauchte.

**) Die Rücksicht auf die durchschnittliche Fähigkeit von Lehrern und Schülern scheint auch uns sowohl im Bisherigen als im Folgenden zu einiger Ermäßigung der Forderungen zu rathen.
D. Red.

doch nur die Hauptpuncte des Factischen enthaltende, alles Beiwerk verschmähende Darstellung biete.

Rücksichtlich des Zeitmaßes ist zwar dem Lehrer weises Haushalten und ein fröhliches Bescheiden zu empfehlen — derjenige, welcher immer über den Mangel an Stundenzahl klagt, ist eben noch kein Pädagog, — auf der anderen Seite aber ihm auch nicht ein zu geringes Maß zu bemessen, damit er den Stoff mit dem Schüler recht durch- und verarbeiten könne. Keine Lehre ist in unseren Tagen mehr zu predigen, als daß der Schüler hauptsächlich in der Unterrichtsstunde selbst lernen müße, daß ihm hier nicht eine erst durch den häuslichen Fleiß zu bewältigende Masse geboten, sondern der mit Weisheit ausgewählte Stoff sofort zum geistigen Eigenthum gemacht werde. Während, wo die Geographie von der Geschichte getrennt behandelt wird, für beide Fächer je 2 wöchentliche Stunden angesetzt werden, glauben wir bei Verbindung derselben 3 Stunden als ausreichend und den Cursus auf 3 Jahre festsetzen zu können. Kann der Cursus in die Hand eines Lehrers gelegt werden, so muß dies als höchst vortheilhaft bezeichnet und deshalb das Streben bei der Einrichtung von Gymnasien und der Vertheilung der Lectionen darauf gerichtet sein. Da die Uebung im Auffassen des Gesprochenen und dem Wiedererzählen auch bei dem deutschen Unterricht ein Hauptzweck ist, so kann dieser die Geschichte wesentlich unterstützen und wiederum von ihr für sich Förderung empfangen. Ist es nicht möglich, beide Fächer in der Hand eines Lehrers zu vereinen, so wird harmonisches Zusammenwirken der beiden Lehrer eine vom gemeinsamen Zwecke der Schule gebotene Pflicht.

Handelte es sich auf der ersten Stufe des Geschichtsunterrichts um die Auffassung der einzelnen Epoche machenden Thaten und ist durch die Ordnung derselben nach ihrem Zeitverhältnisse eine gewisse Uebersicht über die gesammte Geschichte gewonnen worden, so hat die zweite Stufe die Aufgabe, zusammenhängende Perioden und Ereignisse überblicken zu lehren. Wenn demnach die erste Stufe nur die Hauptfiguren des Gemäldes hinstellte, so füllt die zweite dasselbe aus, indem sie die zwischen den Hauptbegebenheiten liegenden Ereignisse einfügt und so eine Continuität herstellt. Sie ist ferner in Bezug auf die folgende dritte Stufe die des Lernens, der Aneignung des positiv gegebenen Stoffes, auf welche die betrachtende Vertiefung in die Gegenstände gegründet werden muß.

Wenn also die Geographie mit der Geschichte verbunden ist, so muß auf dieser Stufe alles das zur Anschauung gebracht werden, was eine Bedingung für das Volksleben und den Volkscharakter bildet. Demnach sind hier z. B. bei Griechenland die Lage des Landes zu ändern, besonders die Inselwelt des ägäischen Meeres, die Gestalt und das Verhältnis der Küste zum festen Lande, die durch die zahlreichen Gebirgsketten abgesonderten mannichfaltigen Landestheile, die klimatischen Verschiedenheiten zwischen denselben, die Producte und die Arten ihrer Gewinnung kennen zu lehren, damit auf der letzten Stufe die nöthigen Schlüsse daraus gezogen werden können. Die Einfügung des geographischen Stoffes wird übrigens im wesentlichen an denselben Stellen erfolgen können, wie auf der ersten Stufe, doch wird es nichts schaden, vielleicht noch förderlicher sein, wenn die speciellere Beschreibung der einzelnen Länder ihrer Geschichte vorausgeschickt wird. Für das Gymnasium hat eben die Geographie der Länder, welche eine große geschichtliche Vergangenheit gehabt haben, einen größeren Werth, die Rücksicht auf die Bedeutung, welche die einzelnen jetzt für Politik, Handel und Gewerbe besitzen, tritt für dasselbe etwas zurück.

Wenn auch gerade auf dieser Stufe die größere Ausführlichkeit der Geschichte der schon oft genannten drei wichtigsten Völker vorzugsweise zufällt, so erscheint es doch angemessen, wenn die in unseren Tagen in unerwartet helles Licht gestellte der orientalischen Völker gründlicher und ausführlicher behandelt wird, wiederum aus keinem anderen Grunde, als weil auf der letzten Stufe davon nothwendig Gebrauch zu machen ist. Soll ich das Maß des Stoffes genauer bezeichnen, so glaube ich, ohne damit jedes

einzelne vertreten zu wollen, daß mein früherer werther College A. Schäfer in dem zweiten Cursus seiner schon oben angeführten Tabellen das richtige Verhältnis getroffen hat. Ein erweiterter Gesichtspunct wird übrigens hier durch die Rücksicht auf das Studium der alten Sprachen äußerlich, durch das Bedürfnis der historischen Bildung innerlich geboten. Indem die letztere fordert, daß die inneren Vorgänge in den Staaten als Bedingungen der äußeren später genau erkannt werden, nimmt sie für die zweite Stufe die Kenntnis des Factischen daraus in Anspruch und da bei der nun beginnenden Lectüre alter Schriftsteller dieselbe ein wesentliches Bedingnis des Verständnisses ist, so vereinigen sich die allgemeinen Forderungen des Gymnasiums mit den speciellen des Unterrichtsgegenstandes selbst zur zwingenden Macht. Es gilt hier also klare Begriffe von Verfassungsformen und Institutionen beizubringen, wovon die erste Stufe nur Vorstellungen zu geben vermochte, also was zum Begriffe einer Colonie gehöre, was monarchische, aristokratische, demokratische Verfassung sei, was man unter Tyrannis, Oligarchie, Timokratie, Ochlokratie verstehe, welches der Waltungskreis der wichtigsten Behörden und ihr Verhältnis zu einander gewesen, was die Ausdrücke Lehen und Vasallen, Herzogthümer, Marken, Reichsunmittelbarkeit im Mittelalter bedeuten, das muß hier zu einer gewissen Klarheit und Sicherheit gebracht werden. Wenn beim sprachlichen Unterrichte es zweckmäßig ist, die grammatischen Regeln in präciser Fassung auswendig lernen zu lassen, um in diesem Besitze des Gedächtnisses eine Handhabe für das Denken, die Beurtheilung der einzelnen Fälle und der Anwendung auf dieselben zu haben, so empfiehlt es sich auch für den Geschichtsunterricht, kurze und präcise Definitionen, die natürlich am Concreten erläutert sein müßen, in das Gedächtnis einzuprägen. Wir brauchen wohl nicht erst darauf aufmerksam zu machen, wie wichtig für die alte Geschichte, namentlich die römische — weil das Studium der lateinischen Classiker auf dieser Altersstufe umfangreicher sein wird, als der griechischen — das Wissen der technischen Ausdrücke*) ist, und welcher ungemeine Vortheil daraus für die humanistischen Fächer hervorgeht. Stellen wir nun an den Geschichtslehrer die Forderung, alles in seinem Fache dem Sprachunterricht dienende dem Schüler mitzutheilen, so geht daraus auch für die übrigen Lehrer die Verpflichtung hervor, ihrerseits jenem unter die Arme zu greifen. Diese versäumt der Lehrer, welcher nicht unnachsichtig als Bestandtheil der Präparation für die Lectüre die Auffrischung des im Geschichtsunterrichte Gelernten fordert, oder es unterläßt die von dem Schriftsteller erwähnten historischen oder antiquarischen Gegenstände zur Klarheit zu bringen. — Eine Erweiterung des Stoffes finde ich ferner räthlich durch die Herbeiziehung literarhistorischer Notizen.**) Da der Schüler bereits selbst manche Schriftsteller liest, andere als künftig zu lesende aus den Gesprächen seiner älteren Mitschüler und Erwachsenen kennen lernt, so wird er ein gewisses Interesse der Mittheilung ihrer Lebenszeiten und ihrer Schriften entgegenbringen, der dadurch von ihm gewonnene Stoff aber auf der höheren Stufe vielfache Frucht schaffen. Die Auswahl ergiebt sich dem Lehrer, welcher den Kreis, in dem sich der Schüler bewegt und zunächst bewegen wird, genau kennt, von selbst.***) — Eine ausführlichere und vollstän-

*) Ich will hier einige der wichtigsten bezeichnen: *ἐκκλησία*, *ἀγορά*, *βουλή*, *ἄρχων* (*ἐπώνυμος*), *στρατηγὸς αὐτοκράτωρ*, *δήμου προστάτης*, *συμμαχία*, *πρόξενος*, patricii und nobiles, forum und comitia (curiata, centuriata, tributa), classes, capite censi, legio und die wichtigsten militärischen Abtheilungen, provincia, socii, nomen latinum, ager publicus, secessio, intercessio. Man bezeichne die decemviri genau durch den Zusatz legibus scribundis sine provocatione. Es wird nützlich sein für manche Gesetze und Anordnungen die Formeln selbst zu merken, wie ut quod plebes tributim iussisset, patres tenerent; videant consules, ne quid detrimenti res publica capiat (Sall. Cat. 29, 3 giebt die Erläuterung).

**) Man nehme dies Wort ja in seiner vollen und wahren Bedeutung. Von Literaturgeschichte kann keine Rede sein; aber bei der Regierung der Königin Elisabeth von England wird Shakespeare zu erwähnen gewiß nicht unpassend erscheinen.

***) Ich betrachte es als selbstverständlich, daß auch die wichtigsten Data der Kirchengeschichte

digere Berücksichtigung muß auf dieser Stufe der neuen Geschichte zu Theil werden. Die Hauptstaaten Europas: Frankreich, Spanien, England, Schweden und Rußland haben neben der deutschen Geschichte zusammenhängende Darstellung, die Regentenreihen Einprägung in das Gedächtnis zu finden, um so dem Schüler einen Wissensschatz zu verleihen, der ihm nicht nur für die Schulzeit, sondern auch für das spätere Leben unentbehrlich wird. Es führt dies zu der schon oben berührten Frage, ob die Geschichte bis auf unsere Tage fortzuführen sei. Ich glaube, die entschiedenen Verneiner derselben würden der allerdings berechtigten Forderung, daß der Gymnasialschüler doch unmöglich ohne eine gewisse Orientirung in seiner Zeit gelassen werden dürfe, bereitwilliger nachgegeben haben, wenn sie nicht den falschen Gedanken, daß jedes Kennenlernen des Factischen auch mit einem geistigen Begreifen verbunden sein müße, festgehalten hätten. Ist die neueste Zeit auch noch in lebendiger Entwicklung begriffen, deren Zielpuncte noch kein Mensch abzusehen vermag, und kann deshalb am wenigsten noch dem jungen ungereiften Schüler eine tiefere Einsicht in dieselbe zugemuthet werden, so enthält dieselbe doch Facta, die an und für sich Objecte der Kenntnis bilden. Mit diesen aber in ernster, wahrhaft historischer Weise den Schüler bekannt zu machen, ist um so wichtiger, als damit die Schule wenigstens das Ihre thut, um zu verhüten, daß nicht der gewiß in jedem vorhandene Trieb, über diese Zeit unterrichtet zu werden, durch die Ergreifung selbstgewählter oder durch den Zufall entgegengebrachter Bücher zur geistigen und sittlichen Verirrung führe. — Die meisten deutschen Schulgesetzgebungen verbinden mit dieser Stufe die Geschichte des speciellen Vaterlandes. In Preußen ist dazu 1 Jahr bestimmt, in Bayern 3 durch den Vorausgang der allgemeinen deutschen Geschichte unterbrochene Halbjahre. Im Königreiche Sachsen ist eine specielle und gesonderte Behandlung der vaterländischen Geschichte der Universität vorbehalten, weil die bedeutsamsten Momente derselben in die Geschichte des gemeinsamen deutschen Vaterlandes verflochten sind, ein tieferes und umfassenderes Verständnis der übrigen aber ohne bereits gründlichere und ausgebreitetere Kenntnis jener, namentlich aber auch der Geschichte des deutschen Staatsrechts unmöglich ist (vgl. N.Jbb. Bd. LXXII, S. 32—34). Stimmen wir auch dieser Ansicht bei, so sind wir doch eben so vollständig von der Nothwendigkeit überzeugt, daß in allen Ländern die heimische Geschichte in möglichst ausgedehnter Weise berücksichtigt werde und Staaten, wie Oesterreich und Preußen, die genaue Bekanntschaft mit ihrer besonderen Geschichte schon in der Gelehrtenschule fordern, ja wir sprechen offen aus, daß wir in derselben ein wirksames Mittel finden, um die Anhänglichkeit und Liebe zu dem großen gemeinsamen deutschen Vaterland als eine Grundlage des speciellen Patriotismus zu beleben und zu erhalten; über die Ausführung dieses Unterrichtes aber haben wir um so weniger zu reden, als ja die von uns für den Geschichtsunterricht überhaupt aufgestellten Grundsätze auch für ihn gelten.

Zu der Methode übergehend, finden wir die Bemerkung nicht überflüssig, daß es sich auf dieser zweiten Stufe durchaus nicht um ein bloßes Gedächtniswerk handelt, daß vielmehr auch hier das chronologische und nomenclatorische Gerippe mit Fleisch und Blut umkleidet, daß der Stoff zur Weckung christlicher, menschlich edler und sittlich starker Gesinnung wirksam gemacht werden muß. Wenn, wie leider nicht in Abrede zu stellen, in der Einprägung von Specialitäten viele zu weit gehen, so ist es doch andererseits ein noch gröberer Irrthum, wenn man den Zweck und das durch ihn gebotene Maß in der Mittheilung von solchen verkennt. Der rechte Unterricht nämlich kann sich nicht mit inhaltlosen Phrasen begnügen, sondern muß auf wirkliche concrete Anschauungen dringen. Wie man also in der Geographie die Einwohnerzahlen von Städten, viele Ortschaften, Flüsse und Berge nennt, nicht in der Absicht, daß sie fest in das Gedächtnis eingeprägt werden sollen, sondern damit von Größe, Bevölkerung, Boden-

in den Bereich des Unterrichts gezogen werden, selbst da, wo dieselbe als ein integrirender Theil des Religionsunterrichts betrachtet wird.

gestalt eine Anschauung in die Seele aufgenommen werde, so muß man auch oft in der Geschichte z. B. die einzelnen Schlachten und Heereszüge erzählen, nur um die Furchtbarkeit des Krieges aus einer inhaltsleeren Phrase in eine wirkliche Vorstellung des Geistes zu verwandeln. Die rechte pädagogische Weisheit wird auch hier darin bestehen, die quantitative Ausdehnung des Stoffes zu beschränken, manche Begebenheiten ganz wegzulassen, dagegen die bedeutsamsten zu um so gründlicherer und tüchtigerer Aneignung zu bringen. — Wenn auch auf dieser Stufe die Erzählung des Lehrers ein wesentliches Erfordernis bleibt, so ist doch hier bereits die eigene Arbeit des Schülers in Anspruch zu nehmen möglich. Es ist nämlich — besonders da, wo andere Lehrer in den Unterricht treten und welches vollständige Gymnasium könnte wohl die Geschichte in der Hand eines einzigen haben, und wäre dies selbst wünschenswerth und vortheilhaft? — ein häufig vorkommender Fehler, daß das auf der vorausgegangenen Stufe von dem Schüler Gewonnene gänzlich ignorirt und alles noch einmal in aller Breite und Vollständigkeit vorgetragen wird. Es kann dies zwar in mancher Hinsicht nothwendig scheinen, weil ja auf dieser Stufe einmal eine Erweiterung des Stoffes eintritt, sodann aber derselbe in andere Beziehungen gesetzt wird, allein den Schüler darf von vornherein nie das Bewußtsein verlassen, daß er von dem, was er jetzt lernt, in der folgenden Zeit immer wird Anwendung zu machen haben, weil er sonst in seiner Anstrengung läßiger wird, und alles Wissen und Können gewinnt an Intensivität, wenn es als bereits vorhandenes erfaßt, aufgefrischt und erweitert wird, so daß die Pädagogik von der Forderung, an das bereits Erworbene anzuknüpfen, unter keiner Bedingung abgehen kann. Da nun die Aneignung durch Lectüre bei Stoffen, deren Hauptbestandtheile dem Schüler, wenn auch nicht mehr in ganz frischem Gedächtnis, doch bekannt sind, weniger Mühe verursacht, und größeren Erfolg verspricht, so glaube ich, ist hier die beste Gelegenheit geboten, von der Peter'schen Methode einen geeigneten Gebrauch zu machen. Stellt der Lehrer an den Schüler die Zumuthung, über ein einzelnes Ereignis (z. B. die Schlacht bei Salamis), eine bereits bekannte Persönlichkeit (z. B. die beiden Gracchen), oder auch über den Verlauf einer umfänglicheren Begebenheit (z. B. des zweiten punischen Kriegs) sich aus einer quellenmäßigen Darstellung so zu unterrichten, daß er nicht allein auf Fragen darüber zu antworten, sondern auch zusammenhängende Wiedererzählung zu geben im Stande sei, so wird statt passiven Hinnehmens und Einlernens selbstthätiges Aneignen und Zurechtlegen erzielt. Wenn man zuerst jedem einzelnen Schüler seine besondere Aufgabe zutheilt, so wird man bald bemerken, daß in allen ein gewisser Drang sich regt, das Gleiche zu lesen und zu leisten.*) Ich weiß recht wohl, der Anstellung solcher Uebungen wird gewöhnlich der Mangel an Zeit entgegengestellt, hier nicht allein in Rücksicht auf die Vollendung des sogenannten Pensum, sondern auch in Bezug auf den Privatfleiß der Schüler. Abgesehen jedoch davon, daß man sich leicht übertriebenen Vorstellungen hingiebt,**) so kommt bei solchen Uebungen ein so großer reeller Gewinn für die gesammte geistige Bildung des Schülers heraus, daß das Gymnasium die Pflicht hat, zu ihrer Anstellung den gehörigen Raum zu schaffen, und andererseits wird der Lehrer, welcher nicht das Quantitative über das Qualitative setzt, durch richtigen Takt in der Scheidung des Nothwendigen und gewissenhafte Unterordnung des Individuellen unter die objectiv gegebenen Zwecke die gehörige Zeit finden, eben so der geforderten Ausdehnung, wie der inneren Aneignung des Stoffes

*) Das hier bezeichnete Verfahren ist von Wiese auf der Philologenversammlung zu Wien (s. NJbb. Bd. LXXVIII. S. 633 f.), wenn auch für eine andere Stufe und in anderer Beziehung, so klar entwickelt worden, daß die Vergleichung nützlich sein wird. Ueber die Auswahl geeigneter Schriften, für deren Beschaffung die Schülerbibliotheken Sorge zu tragen haben, brauchen wir uns um so weniger zu verbreiten, da Peters Buch uns der Mühe aufs vollständigste überhebt.

**) Die Klage über Mangel an Zeit beweist gewöhnlich die fehlende Beherrschung des Stoffs, oder Unklarheit über den Gesammtorganismus des Gymnasiums und das Verhältnis des einzelnen Faches zu ihm, oder Disharmonie zwischen den Gliedern des Lehrercollegiums.

Rechnung zu tragen. Denselben Mangel an Zeit schützen übrigens viele vor, wenn sie die von der gesunden Pädagogik (repetitio est mater studiorum) verlangten Wiederholungen unterlassen oder nachdem sie eine lange Zeit docirt, dann erst das Gelernthaben fordern, nicht die Einprägung, Verarbeitung und Auffrischung durch den Unterricht selbst bewirken. Es ist eine sehr häufige Erfahrung, und ganz besonders im Geschichtsunterrichte, daß viele Lehrer die Repetitionen bis an das Ende der Halbjahre verschieben und nur zu dem Zwecke veranstalten, um zu sehen, welche Censurnote wohl der einzelne Schüler wegen der erworbenen Kenntnisse verdiene. Wir haben hier nicht die Unangemessenheit solchen Verfahrens darzulegen, sondern nur das, was zweckmäßig ist, herauszustellen. Die Wiederholung hat weniger ihren Zweck darin, den Lehrer zu überzeugen, was der Schüler behalten und gelernt habe, als darin, den letzteren in seinem Wissen zu befestigen, ihn dasselbe durchdringen zu lehren und es zweckmäßig zu erweitern. Wenn nun auf der jetzt zur Besprechung vorliegenden Stufe die Erwerbung der Fertigkeit ganze Abschnitte zu überblicken und die Aneignung des positiven Wissens, welches auf der letzten Stufe in denkende Betrachtung zu ziehen ist, den Hauptzweck bildet, so ergiebt sich von selbst, daß gerade auf ihr die Repetitionen nicht häufig genug vorgenommen werden können, und weil es darauf ankommt, das Wissen wegen seiner Verwerthung für die übrigen Unterrichtsfächer stets lebendig zu erhalten, und der wachsenden Kraft angemessen zu erweitern und zu vertiefen — denn der 16jährige Jüngling wird der alten Geschichte eine andere Auffassung entgegenbringen, als es ihm im 14. Jahre möglich war, — so zeigt sich, daß die Repetitionen über die vorhergehenden Abschnitte nicht unterlassen werden dürfen, wenn der Unterricht selbst bereits zu den späteren übergegangen ist.*) Ist es schon an und für sich bei den Repetitionen ein Hauptgesichtspunct, daß die Gegenstände in neue Beziehungen gebracht werden, damit sie nicht in einem todten Abfragen bestehen (vgl. darüber den Artikel **Aufmerksamkeit**), so gebieten dies hier noch mehr die eben geltend gemachten Rücksichten. Denn ein wahrhafter Ueberblick ist erst dann vorhanden, wenn man im Stande ist, die Gegenstände von jedem Gesichtspuncte aus in rechter Ordnung sich zurückzurufen und der Unterricht steht dann erst in der rechten Continuität, wenn er das unterdes anderswo Gewonnene in sich aufnimmt. Gesichtspuncte ergeben sich für den denkenden Lehrer überall in reicher Fülle. Man kann den dreißigjährigen Krieg z. B. wiederholen, indem man einmal die Betheiligung Frankreichs, ein anderes Mal die Berührung eines einzelnen deutschen Landes, z. B. Kursachsen oder Brandenburg, ein anderes Mal einen bestimmten Zeitpunct, von wo aus dann die übrigen Ereignisse rückwärts und vorwärts durchgenommen werden, zum Ausgangspuncte nimmt. Um von dem zweiten Puncte ein Beispiel zu geben: nachdem im 14. Jahre die alte Geschichte vorgetragen ist, hat der Schüler im 16. Sallust's Catilina gelesen; der Geschichtslehrer wird also, wenn er jetzt die römische Geschichte repetirt, von dem Verlaufe der Catilinarischen Verschwörung viel Ausführlicheres verlangen können und müßen.

Gehen wir nun zu den **Hülfsmitteln** des Unterrichts über, so müßen wir zuerst das **Dictiren**, das **Nachschreibenlassen**, die **Ausarbeitung eigner Hefte** gänzlich **verwerfen**, und zwar nicht allein für die zweite Stufe, auf der alles jenes häufig genug getroffen wird, sondern auch für die erste, für welche viele fester daran halten werden. Es ist ein Gebot der Nothwendigkeit, zumal bei der jetzigen Gestaltung der Gymnasien, auf dem kürzesten, äußere Thätigkeit möglichst wenig beanspruchenden, aber geistige Arbeit ermöglichenden Wege nach dem Ziele zu streben. Gegen diese Rücksicht kommen alle die häufig gehörten Gründe, wie es eine gute Uebung sei,

*) An vielen Schulen ist die Einrichtung getroffen, daß, wann die mittlere Geschichte vorgetragen wird, regelmäßige Repetitionen über die alte, wann die neuere gelehrt wird, über die mittlere und alte vorgenommen werden.

das Gehörte sofort zur schriftlichen Niederzeichnung aufzufassen — doppelt nothwendig wegen des auf den Universitäten üblichen Verfahrens, — wie die geistige Verarbeitung erhöht werde, wenn der Schüler zum Schreiben genöthigt sei, wie nur dadurch die Möglichkeit geboten sei, daß der Schüler das von dem Lehrer Gebotene und zwar in der Fassung, in welcher es derselbe für zweckmäßig erachtet, fest und sicher in sich aufnehme u. dgl. mehr, nicht auf, um so weniger, als die Verhinderung einer vollständigen geistigen Aufmerksamkeit, namentlich aber einer Aufnahme des Gehörten in Herz und Gemüth (das so nothwendige Lernen in der Unterrichtsstunde selbst fällt dann ganz auf den häuslichen Fleiß zurück), ferner die Entstehung zahlreicher Lücken und Irrthümer, endlich selbst die Gewöhnung an schludriges, alle syntaktische Regelmäßigkeit aus den Augen setzendes Schreiben den gehofften Gewinn ganz illusorisch machen. Es gehört allerdings eine Kunst des Lehrers dazu, die Schüler in gespannter und thätiger Aufmerksamkeit zu erhalten, ohne sie zu einer äußeren Thätigkeit zu nöthigen, allein der Lehrer, welcher sich diese Kunst nicht zutraut und sie sich anzueignen nicht hofft, ist eben nicht auf seinem Platze. Der Scheu, sich einem gedruckten Compendium im Unterrichte anzuschließen, liegen mannigfache Ursachen zu Grunde, zuerst eine gewisse Bequemlichkeit; denn es ist viel leichter zusammenhängend selbst zu reden, als in einen lebendigen Verkehr mit dem Schüler über ein gegebenes Object zu treten; sodann eine gewisse ängstliche Eifersucht, indem manche Lehrer an Auctorität einzubüßen fürchten, wenn sie dem Schüler nicht alles als ihr Eigenthum geben; endlich eine pedantische Kleinlichkeit, indem man sich an einzelnen Unrichtigkeiten und Mängeln ärgert und ihretwegen ohne weiteres das Ganze verwirft, statt sich in das letztere zu vertiefen und das Gute liebevoll anzuerkennen und zu benützen. Diese Ursachen haben jene große Flut von Lehrbüchern und Leitfäden hervorgerufen, welche in neuester Zeit erschienen sind, ohne daß in den meisten ein wesentlicher wissenschaftlicher oder methodischer Fortschritt sichtbar geworden. *) Da ohne eine Grundlage ein Lernen dem Schüler unmöglich ist, das Nachschreiben und Dictiren aber zu viele besser zu verwendende Zeit in Anspruch nimmt und sich selbst pädagogisch weniger empfiehlt, so hat der Lehrer in Rücksicht auf die Förderung der ihm anvertrauten Schüler, die ihm ja das Höchste und Letzte sein muß, selbst seine individuellen Neigungen zum Opfer zu bringen und ein Lehrbuch seinem Unterrichte zu Grunde zu legen. Er suche aus der Menge das seiner Ueberzeugung nach zweckmäßigste heraus und setze seine Ehre darein, daß die Schüler mit demselben ganz vertraut und der Inhalt ihnen zum geistigen Eigenthum werde. Die Ergänzung und die Berichtigung einzelner Notizen bleibt ihm natürlich unbenommen. Da aber nicht allein Zahlen und Namen, sondern auch der Verlauf der einzelnen Thatsachen und Begebenheiten vom Schüler fortwährend in das Gedächtnis zurückzurufen sind, so gebe ich einem zusammenhängende Darstellung bietenden Lehrbuche unbedingt den Vorzug. Dagegen möge neben demselben noch eine Tabelle vorliegen. Sie ist für die Geschichte gewissermaßen dasselbe, was die Karte für die Geographie, ein chronologischer Atlas, die Einprägung der Hauptsachen und eines Bildes vom Strome der Zeiten erleichternd und einen Ueberblick über das Ganze wie über die Stellung des Einzelnen in demselben vermittelnd. Es wird auch hier die Frage aufgeworfen werden: ob es nicht den Schüler am meisten fördern werde, wenn er die Tabellen sich selbst fertige. Wer indes einmal selbst eine solche Arbeit versucht und die Schwierigkeit derselben, wie oft man ändern und umgestalten muß, ehe man eine völlig zweckmäßige und nutzbare Gestalt erreicht, aus eigner Erfahrung kennen gelernt hat, der wird auch hier in der dem

*) Ref. spricht dies um so ungescheuter aus, als man es gegen ihn selbst wenden kann. Man wird darin auch einen Grund erkennen, warum der Verfasser dieses Artikels unterläßt einzelne Lehrbücher zu bezeichnen, was um so leichter unterlassen werden konnte, da die an sie zu legenden Maßstäbe sich aus den erörterten Grundsätzen ergeben, immer aber die Individualität jedes Lehrers bei der Wahl ein gewisses Recht beansprucht.

Schüler aufzulegenden Mühe und der von der Anweisungsertheilung und Correctur geforderten Zeit einen weiten Umweg zum Ziele finden und die einfache Vorlegung einer zweckmäßigen gedruckten Tabelle vorziehen. Irre ich nicht, so enthalten die meisten in neuester Zeit erschienenen Compendien solche. Als ein drittes zur Bewirkung einer lebendigeren Anschauung unentbehrliches Hülfsmittel sind historische Karten zu nennen. Werden zweckmäßige Wandkarten zur unmittelbaren Benützung beim Unterrichte und zur steten Anschauung für den Schüler hergestellt — die in Gotha erschienenen von Bretschneider sind ein trefflicher Anfang dazu, — so wird man mehr und mehr dem einzelnen Schüler die Kosten der Anschaffung eines eigenen historischen Atlas ersparen können, so wünschenswerth auch der Besitz eines solchen für jeden ist. *)

Wir nehmen für die zweite Stufe einen Cursus von 4 Jahren und in Verbindung mit der Geographie unbedingt wöchentlich 3 Stunden in Anspruch. Daß der Unterricht durch die ganze Stufe hindurch in der Hand eines Lehrers sei, ist sehr wünschenswerth, wird aber wohl nicht überall sich durchführen lassen. Ist eine Theilung zwischen mehreren Lehrern unumgänglich, so ist ihnen allerdings die größte Einheitlichkeit zur Pflicht zu machen. Da die alte Geschichte in engste Beziehung zu dem classischen Sprachunterricht gesetzt werden muß, und diese Beziehung auch bei den Repetitionen der folgenden Classen ein wesentliches Augenmerk bildet, so wird philologische Bildung — ohnehin für jedes Geschichtstudium unentbehrlich — beim Lehrer für ein wesentliches Erforderniß gelten müßen und zum mindesten ist die Forderung aufrecht zu erhalten, daß er mit dem classischen Unterricht überhaupt und der speciellen Organisation des Gymnasiums, an dem er wirkt, die innigste Vertrautheit besitze oder sich anzueignen auf das ernstlichste und eifrigste sich bestrebe.

Wenn wir auch die Aufgabe der dritten und letzten Stufe, wo wir vom Ziele der Gymnasialbildung in der Geschichte überhaupt sprachen, hinlänglich beschrieben, auch den Stoff, an welchem hier vorzugsweise die Uebung zur Vertiefung vorgenommen werden muß, bezeichnet haben, so sind wir doch unseren Lesern noch einige nähere Angaben schuldig. Es wird auch hier zweckmäßiger sein, die orientalische Geschichte vorauszuschicken, als das auf sie Bezügliche erst in der griechischen Geschichte bei Gelegenheit der Perserkriege nachzuholen. Die feststehenden Resultate der neuesten Forschungen sind hier mitzutheilen, vor allem aber das den Orientalen Gemeinsame in Religion, Sitte und Leben in seinen Hauptzügen kenntlich zu machen, damit das griechische Wesen als eine neue höhere Form recht erkannt und gewürdigt werde. Eben der Gegensatz gegen das Griechenthum wird, da eigne Studien fehlen, das verdeutlichende und aufklärende Licht geben. Aus dem bei der zweiten Stufe angegebenen geographischen Wissen über Griechenland wird hier der Schüler angeleitet die nöthigen Schlüsse ziehen, damit ihm die äußeren Bedingungen für das Volksleben klarer werden, also das Hingewiesensein auf lebhaften Seeverkehr und auf Colonisation, die Möglichkeit, daß sich so viele getrennte und verschieden geartete Gemeinwesen bilden konnten, die Nöthigung zu rühriger Thätigkeit um den Lebensbedarf zu gewinnen, aber auch die Gewährung heiteren Lebensgenusses, der Einfluß der großartigen, das Liebliche mit dem Gewaltigen vereinenden und die größte Mannigfaltigkeit bietenden Naturumgebung auf Geist und Gemüth u. s. w. Da nun bereits mit Homer eine umfänglichere Bekanntschaft gewonnen ist, so werden die einzelnen Züge daraus zu einem Gesammtbilde des Lebens im heroischen Zeitalter, der religiösen, politischen und sittlichen Ansichten vereinigt. Rücksichtlich der Thatsachen werden die bedeutendsten Quellendarstellungen zu Rathe gezogen,

*) Die meisten der mir bekannt gewordenen historischen Schulatlanten leiden an einem Fehler, daß sie mit möglichst wenigem Aufwande zu vielen Zwecken dienen wollen. Die Pädagogik kann Karten mit 3—4 verschiedenen Schriftarten und Farbenbezeichnungen nicht zweckmäßig finden, sie muß auf Vermehrung der Zahl der Karten und einfachere Uebersichtlichkeit der einzelnen bringen.

z. B. über Lykurgos Leben Plutarchs Biographie, über seine Gesetzgebung dieselbe und die vorkommenden Hinweise bei Herodot, Thucydides u. a.*) Die denkende Betrachtung muß den Zweck, welchen L. bei seiner Gesetzgebung hatte, zur klaren Erkenntnis bringen und später Solons Verfassung damit in Vergleichung treten. Die Herausstellung des objectiv erkennbaren Zusammenhangs haben wir oben hinlänglich beschrieben, und es wird nicht nöthig sein, einzelne Puncte auch aus der römischen Geschichte anzuführen, eben so wenig die Anwendung auf die mittlere und neuere Geschichte zu zeigen.**) Selbstverständlich werden die Schüler nicht alle die Quellendarstellungen erst lesen können, ihre Befähigung und die Zeit würden dies unmöglich machen, deshalb sind folgende Bemerkungen nöthig: 1) Die Hauptsache ist die treue Benützung dessen, was die Schüler bereits gelesen haben und die Nachweisung, welchen Werth der Inhalt der Schriftsteller für die Erkenntnis der Geschichte habe, und zwar nicht allein der eigentlichen Geschichtschreiber, sondern auch der Dichter, Redner u. s. w. Sind also z. B. einige Reden des Lysias gelesen, so werden dieselben als concrete Beweise von dem schändlichen Getreibe der 30, aber auch der Gemeinheit der Sykophanten, der zügellosen, sich über alle Satzung und Sitte hinwegsetzenden Rachsucht der siegreichen Demokratie hervorzuheben sein. In der römischen Geschichte wird, wenn Sallust vorher gelesen worden, die Frage aufzunehmen sein, von welcher Zeit an er besonders den Verfall der römischen Republik datire. Sind die betreffenden Briefe des Cicero erklärt, so wird sich aus denselben erhärten lassen, wie er in der Vereinigung des reichen Ritterstandes mit dem Senate, also in der Verknüpfung der Interessen der besitzenden Classen das Mittel zur Unterdrückung der Catilinarischen Verschwörung und zur Abwehr der Umsturzpartei gefunden habe. 2) Eine fernere Rücksicht wird darin bestehen, daß die Schüler auf dasjenige hingewiesen werden, was sie noch lesen werden. Der Geschichtslehrer wird es also, um auch hier Beispiele anzuführen, bei der griechischen Geschichte nicht unterlassen darauf hinzuweisen, wie Sophokles Antigone***) den Beweis liefere, daß die Griechen den möglichen Conflict zwischen dem Gehorsam gegen göttliches und dem gegen menschliches Gesetz wohl erkannt und auf welche Weise sie denselben gelöst. Bei dem Beginne des peloponnesischen Kriegs wird auf Perikles Leichenrede bei Thucydides hinzuweisen sein, als auf das wichtigste Document, aus welchem sich das Selbstgefühl der Athener, wie es ihnen der große Staatsmann einzuhauchen gesucht, erkannt wird. Tacitus Schilderung der Germanen wird als den Gegensatz zwischen einem dem Versinken mit Riesenschritten zueilenden und einem naturkräftigen Volke in's hellste Licht setzende Schrift den Schülern ans Herz gelegt werden. Wir erkennen eben darin eine höchst vortheilhafte Wirkung des Geschichtsunterrichts, daß der Schüler lebendige Anregung empfange, durch Privatfleiß mit den bedeutendsten Werken der classischen Literatur bekannt zu werden. 3) Es giebt Partieen und Gegenstände, bei denen der Geschichtslehrer eine nochmalige Lectüre bereits gelesener oder neue bezeichneter Stellen fordern kann. So der ionische Aufstand nach den einzelnen Stellen bei Herodot V.; die Charakterschilderung des Themistokles bei Thucydides; der Feldzug des Kimon gegen die Perser 449 Thuc. I. 112; die Veranlassungen zum peloponnesischen Krieg nach demselben; die Schlacht bei Mantineia nach Xen. Hell. VII. 5, 4—27 und Plut. Agesil. 34; die Anzeichen der künftigen Größe Alexanders d. Gr. nach den ersten Capiteln in Plutarchs Biographie; die Rede des M. Valerius Corvus bei Liv. VII. 32 als Zeugnis, welche Gesinnung die Römer nach Ausgleichung des Streites zwischen den Patriciern und Plebejern zum Kampfe gegen die Samniten belebte; das Urtheil des Sallust über die

*) Das trefflichste Hülfsmittel bieten für diese Stufe Peter's Zeittafeln der griechischen und römischen Geschichte, die ersteren in zweiter Auflage Halle 1858, die letzteren Halle 1841 erschienen.

**) Ein recht beachtenswerthes Beispiel bietet Foß: geographische Repetitionen in den oberen Classen u. s. w. in der Ztschr. f. d. G.-W. IX. Bd. S. 809—831.

***) Ich wähle hier absichtlich Schriftsteller und Stücke aus, ohne deren Kenntnis kein Schüler das Gymnasium verlassen sollte.

Gracchen d. b. Jug. c. 42; die Verhältnisse Roms bei Cicero's Rückkehr aus dem Exil nach dessen eigenen Beobachtungen ad Att. III. 8, 4 und IV, 2, 5. Indem der Geschichtslehrer über solche Gegenstände Referate von den Schülern verlangt, wird er die eigene Arbeit derselben vielfach an die Stelle des bloßen Hörens und Einlernens setzen; selbstverständlich können aber auch Fragen über den Zusammenhang, die Wirkungen und die Tragweiten gewisser Ereignisse, ohne daß dabei besondere Quellen bezeichnet werden, dem Schüler zum Ueberlegen und Nachdenken vorgelegt und das von ihm selbst Gefundene dann ergänzt, berichtigt, erläutert werden. Indes offenbart sich hier leicht, daß dem Geschichtsunterricht nicht allein die Aufgabe, die als Ziel des Gymnasiums bezeichnete historische Bildung zu begründen, zufällt; der Sprachunterricht muß einen Theil davon übernehmen und kann es um so besser, als für die Wahl der Themata zu den lateinischen und deutschen Aufsätzen längst die Pädagogik den Grundsatz geltend gemacht hat, daß diejenigen die fruchtbarsten seien, bei denen die Schüler sich den Stoff selbst erarbeiten müßen.*) So finden wir denn hier abermals einen Punct, in dem die Zusammenwirkung der Unterrichtsfächer auf ein gemeinschaftliches Ziel, tüchtige allseitige Bildung, sich ungesucht bietet und auf das leichteste realisiren läßt, wenn die klare Erkenntnis und der gute Wille vorhanden sind.

Aus dem eben Gesagten ergiebt sich, daß der Geschichtsunterricht da am besten sein Ziel erreichen wird, wo der Lehrer zugleich mindestens einen Theil des philologischen Unterrichts der obersten Classen in den Händen hat, daß es dann durchaus möglich sein wird, den letzten Cursus in 2 Jahren mit 3 wöchentlichen Stunden zu absolviren; weiter aber, wo eine solche Vereinigung die Verhältnisse unmöglich machen, daß der Geschichtslehrer der oberen Stufe eine umfassende philologische Bildung und eine innige Vertrautheit mit dem Gange und den Ergebnissen des classischen Sprachunterrichts besitzen muß.**) Wenn überhaupt das Gedeihen eines Unterrichts wesentlich von dem Lehrer abhängt, so ist namentlich in Betreff der Geschichte der leider! so oft befolgte Gedanke, daß der Unterricht darin als ein Nebenwerk zu betrachten, daß derselbe ungestraft demjenigen aufgelegt werden könne, der für anderes die geringste Befähigung besitze, gänzlich und gründlich zu beseitigen. Der Lehrer, der in den Geschichtsunterricht eintritt, muß bereits eine volle Herrschaft über den Stoff besitzen, nicht erst denselben sich aneignen; sonst wird der so häufig gefundene Fehler begangen, daß dasjenige, was der Lehrer sich eben selbst erarbeitet, nun auch in ganzer Fülle dem Schüler ausgeschüttet wird ohne Berücksichtigung des pädagogisch Geeigneten, es werden dem Schüler fremde eben aufgefaßte Urtheile anderer statt innerer festerer Ueberzeugungen geboten, es wird die Weckung christlicher Gottesfurcht und edler Gesinnung einem haltlosen Phrasenwerke weichen, und endlich wird sich sonst der Geschichtsunterricht nicht in die Harmonie aller Fächer mit Entfaltung seiner speciellen Kraft einfügen.***) **R. Dietsch.**

*) Die treffliche Aufgabensammlung von Sauppe bringt diesen Grundsatz auf's tüchtigste zur Ausführung.

**) In Preußen schließt Ungründlichkeit der philologischen Vorkenntnisse, bei welcher die Lehrbefähigung im Lateinischen und Griechischen nicht einmal für die unteren und mittleren Classen erworben wird, an Gymnasien von dem Geschichtsunterricht in den obersten Classen aus. Vgl. Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung 1859. Maiheft S. 265. Wir sind in der That der Ueberzeugung, daß wer nicht für die alte Geschichte eine gewisse Vertrautheit mit den Hauptquellenschriftstellern besitzt und wer nicht wenigstens über einen Punct selbständige Forschungen durchgemacht hat, zum Lehrer der alten Geschichte an einem Gymnasium weniger geeignet sei.

***) Hülfsbücher für den Geschichtsunterricht giebt es nur zu viele. Da der obige Artikel es unterläßt, eine Auswahl von besonders empfehlungswerthen zu benennen, so tragen wir dies nach, indem wir die Lehrbücher von Dittmar, Beck und Dietsch hervorheben, ferner von Schmidt in der Bearbeitung von Verduscheck, endlich für Katholiken von Pütz. — Was Geist und Tendenz dieses Unterrichts betrifft, so verweisen wir noch auf den Artikel: Gymnasium, sein Verhältnis zum Christenthum, zur Nationalität, zum praktischen Leben. D. Red.

Geschichte und Geographie in der Volksschule. — Daß diese beiden Unterrichtsfächer in einem Artikel zusammengenommen werden, scheint kaum einer Rechtfertigung zu bedürfen, da sie, was ihre Berechtigung in der Volksschule, ihren Stoff, den Zweck, den Umfang und die Methode des Unterrichts und den Geist, in welchem dieser ertheilt werden soll, anbelangt, so enge mit einander verwandt sind, daß es nur bei einem starren und unmethodischen Verfahren möglich wäre, jede Beziehung des einen Unterrichtsfaches auf das andere bei Seite zu setzen, wie denn auch in vielen besseren Anleitungen zum Unterricht in der Volksschule und in manchen für diesen bestimmten Lehrbüchern und Lesebüchern beide Fächer mit einander verbunden sind. Gleichwohl scheint es angemessen, diese Verbindung hier nicht von Anfang an festzuhalten, sondern zuvor das einzelne Lehrfach abgesondert von dem andern zu besprechen und erst zuletzt auf ihre Verbindung miteinander überzugehen, theils weil doch nicht immer, was von dem einen zu sagen ist, auch ebendamit von dem anderen gilt, theils weil dadurch die Sache klarer und vor Misverständnis besser verwahrt sein wird, theils endlich, damit Lehrer, welchen es zunächst nur um ein Urtheil über das eine zu thun ist, nicht genöthigt sind, auch über das andere alles zu lesen.

Die Geschichte, als das idealere, mehr die höheren Geisteskräfte und das Gemüth und den Willen bildende Unterrichtsfach stehe voran.

Die deutsche Volksschule hat eine Seite des historischen Unterrichts längst in ihre Unterrichtskreise aufgenommen, seit Joh. Hübner im Anfang des vorigen Jahrhunderts für die biblische Geschichte so Bahn gebrochen hat, daß sie nach und nach nicht nur ein obligates Unterrichtsfach geworden ist, sondern auch für einen der wichtigsten und bildendsten Unterrichtsgegenstände mit Recht erklärt wird. Dagegen wird der sog. profanen Geschichte, so nahe ihre Beziehung zur heiligen Geschichte liegt, doch erst in neuester Zeit der Eintritt in die Volksschule, und zwar nur da, wo der Zustand und das Streben derselben überhaupt gehobener ist, gestattet. Während in anderen Ländern, z. B. in Frankreich, in England, in der Schweiz, die vaterländische Geschichte und die auf diese bezüglichen Partien der Weltgeschichte als wichtiger und integrirender Theil des Volksschulunterrichts längst angesehen und behandelt wird, hat man sie in Deutschland bis in die neuere Zeit ganz außer Augen gelassen. An Ursachen dieser Hintansetzung hat es freilich nicht gefehlt. Die einen wollten das „Profane" überhaupt von der Volksschule ferne halten; diese sollte damit vor Verweltlichung bewahrt werden, als ob nicht der den Lehrer regierende Geist oder Nichtgeist, sondern irgend ein nicht specifisch religiöses Unterrichtsfach diese Verweltlichung herbeiführte; es sollte ihr somit ein ausschließlich kirchlicher Charakter bewahrt werden, während doch schon im Sinne der Gründer der Volksschule und gemäß den Forderungen der wachsenden Volkscultur gegen den Unterricht im Schreiben und Rechnen nichts eingewendet wurde. Andere wurden durch die Eigenthümlichkeit der Geschicke Deutschlands und der einzelnen deutschen Staaten so in Verlegenheit gebracht, daß sie es nicht für möglich hielten, die Geschichte derselben so zu lehren, wie es die Volksschule erfordern würde, da die innere Zerrissenheit Deutschlands, die fortwährenden Feindseligkeiten deutscher Fürsten und Stämme gegen einander, der öfter wiederkehrende Wechsel von Ländertheilen der Staaten, die tausendfach wechselnden Beziehungen einzelner Stämme und des Ganzen zum Auslande u. dgl. allerdings einer volksthümlichen Behandlung der Geschichte nicht geringe Schwierigkeiten entgegenstellen. Doch sollte man meinen, daß diese wie bei dem höheren Geschichtsunterrichte, so auch bei dem Volksschulunterricht sollten zu überwinden gewesen sein. Freilich drangen auch die Regierungen und Behörden im 18. Jahrhundert noch nicht auf die Einführung eines solchen Unterrichts, theils weil die Schulen überhaupt noch auf einer zu niedern Stufe sich befanden, theils weil man da und dort eine Unwissenheit des Volkes bis zu einem gewissen Grade und in gewissen Dingen, namentlich in historischen, für ganz erwünscht, ja für nothwendig ansah. Selbst aber bei dem Aufschwung, den das Volksschulwesen seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts allmählich nahm,

wußte man für den Geschichts-Unterricht in der Volksschule kaum eine Stelle zu finden, geschweige denn ihn für nothwendig zu erklären; was wohl großentheils daher kam, daß der Haupturheber dieses Aufschwungs, Pestalozzi, gerade die Geschichte am wenigsten aus seinen drei „einzigen unveränderlichen Elementarmitteln der intellectuellen Bildung" abzuleiten wußte. Darum blieb auch die Literatur lange Zeit arm an tauglichen Lehrbüchern und Lehrmitteln der Geschichte für die Volksschule, und die armseligen Skizzen und Zahlen- und Namen-Verzeichnisse, welche man Lehrmittel der Geschichte nannte, konnten keineswegs die erforderlichen Dienste leisten. Wenn demungeachtet da oder dort einiger Unterricht über Geschichte in besseren Volksschulen ertheilt wurde, so war doch die allgemeinere Einführung desselben erst der neuesten Zeit vorbehalten, welche die Lesebücher für die Volksschulen ins Leben rief. Denn zugleich ist man auch allmählich in weiteren Kreisen zu der Einsicht von der Bedeutung dieses Unterrichtsfaches für die gesammte Volksbildung gekommen. So wahr es nämlich ist, daß die heilige Geschichte aller anderen Geschichte weit vorgeht: so wenig darf verkannt werden, einmal daß jene in ihrem ganzen Umfang und ihrer großen Bedeutung gar nicht recht aufgefaßt und verstanden werden kann ohne einige Kenntnis der Geschichte derjenigen Völker, mit denen das Volk des A. B. in nähere Berührung gekommen, und ohne einige historische Einsicht in den Zustand der bekannten Welt zur Zeit Jesu und der Apostel. Aber auch der große Einfluß auf die Bildung des sittlichen Urtheils, der Phantasie, des Gemüths und Willens, den man mit Recht der heiligen Geschichte zuerkennt, darf der Profangeschichte nicht ganz abgesprochen werden, da sie nicht minder denn jene als Werk dessen erscheint, der mit wunderbarer Weisheit und heiliger Liebe die Geschicke der Völker wie der Einzelnen in seiner Hand hält und indem er die Menschheit ihrem erhabenen Ziele entgegenführt, sich in seiner Größe und Herrlichkeit offenbart; und da in dieser wie in jener sowohl große, der Achtung und Liebe aller Nachwelt würdige Charaktere auftreten, als auch das Schlechte und den Absichten Gottes Widerstrebende in seiner Verwerflichkeit und von Gott gerichtet sich darstellt. Ueberdies ist es die Geschichte des Vaterlandes insbesondere, welche nicht nur keinem Bürger eines civilisirten Staates ganz fremd sein soll, sondern auch das kräftigste Mittel ist, die Verhältnisse der Gegenwart im rechten Lichte anzusehen, das Gute, das nach und nach zu Stande gekommen, dankbar zu schätzen, die Gebrechen, an welchen die Gegenwart leidet, ohne Leidenschaft zu beurtheilen, die richtigen Wege zur allmählichen Abhülfe zu erkennen und die Gemüther an die Heimat und das Volk, dem wir angehören, anhänglich und dafür opferwillig zu machen, kurz die rechte Vaterlandsliebe zu wecken und zu bilden. Daß dies noth thut, läugnet wohl keiner, der unser Volk kennt und durch die Geschichte der neuesten Zeit klug geworden ist, oder der es weiß, was andere Völker in dieser Richtung gethan haben und noch thun. Die alten Juden haben lange ganz in der Geschichte ihres Volkes gelebt; es war ein Hauptgeschäft der Propheten, diese zu lernen und dem Volke immer wieder ins Gedächtnis zu rufen und ans Herz zu legen, und erst als es die Geschichte der Väter vergaß oder sich ihrem Einflusse verschloß, kam das Unglück über dieses Volk in Strömen herein. Die alten Griechen und Römer ließen nicht nur die Jünglinge, welche zu höheren Aemtern bestimmt waren, die Geschichte ihres Volkes lernen, sondern sie suchten auch das gesammte Volk in Dichtung und Prosa damit bekannt zu machen und im Herzen dadurch für das Vaterland zu erwärmen. Sollten wir das nicht von ihnen lernen? Und wenn heutzutage außerhalb Deutschlands nicht nur allgemeine Feste vaterländischer Ereignisse gefeiert werden, die in Rußland sogar den kirchlichen Festen ziemlich gleich stehen, wenn nicht nur die Kunst durch Wort, Pinsel und Meisel die Thaten der Väter dem Volke vor Ohren und Augen führt und im Gedächtnis erhält, sondern auch in manchen Ländern, wie in Frankreich, in England, in der Schweiz, mit Nachdruck darauf gedrungen wird, daß in der Volksschule die vaterländische Geschichte den Kindern eingeprägt werde; so weiß man in diesen Staaten wohl, was man damit will, und thut wohl daran. Aber wir Deutsche dürfen

ohne unseren eigenen größten Schaden darin nicht zurückbleiben, unser Volk nicht in Unwissenheit über seine Geschichte lassen, als wären wir Wilde, die keine Geschichte haben. Sage man doch nicht, ein guter Christ sei von sich selbst auch ein guter Bürger des Staats, darum dürfe man nur das Christenthum im Volke recht pflegen, um dieses auch in politischer Beziehung auf den richtigen Weg zu bringen. Allerdings hütet sich ein echter Christ vor allem Unrecht, giebt Ehre, dem Ehre gebührt, Zoll, dem Zoll gebührt, hat die Brüder lieb und ehret den König. Aber die Vaterlandsliebe muß außer diesem noch einen anderen Factor haben, und dieser ist, weil man nur das lieben kann, was man kennt,*) kein anderer als die vaterländische Geschichte. Und in der That giebt es für uns Deutsche kein anderes Institut als die Schule, um das Volk mit unserer Vergangenheit bekannt zu machen; oder wenigstens erst dann, wenn diese den Sinn für die Geschichte geweckt und den Weg gezeigt hat, ist es möglich und zu erwarten, daß auch die Erwachsenen sich mehr und zweckmäßiger mit derselben beschäftigen, als es bisher geschehen ist.

Wenn in dem Bisherigen die Bedeutung und der Zweck des Geschichtsunterrichts in der Volksschule richtig dargestellt ist, so ergiebt sich daraus fast von selbst, was aus dem großen Gebiete der Geschichte für diesen Unterricht auszuwählen sei. Denn ein zusammenhängender vollständiger Unterricht in der Weltgeschichte ist für die Volksschule ebensowenig möglich als nöthig. Jeder Versuch eines solchen Unterrichts scheitert, die Möglichkeit von Seiten des Lehrers vorausgesetzt, sowohl an dem Mangel an Zeit als an der Fähigkeit der Schüler, ihn zu fassen und eine Uebersicht über das Ganze zu gewinnen. Es läßt sich nicht durchführen, mag man nun nach der gewöhnlichen Weise die Geschichte ordnen und abtheilen, oder, damit dieser Unterricht sich mehr an die Bibel anschließe, nach Daniel 7. Kap. (Südd. Schulbote 1860) oder nach sonst beliebigen Eintheilungsgründen. Auf diese kommt es überhaupt viel weniger an, als auf das gegebene Maß der Zeit und die jeweilige Kraft der Schüler. Wollte man aber, um möglichst umfassend und vollständig zu verfahren, eine skizzenhafte Uebersicht von Namen und Jahreszahlen geben, wie es früher öfter geschehen ist, und diese etwa von den Schülern auswendig lernen lassen, so wäre es zwar möglich, mit der Aufgabe zum Ziele zu kommen; aber es wäre völlig vergeblich gearbeitet. Denn Namen und Zahlen sind noch nicht Geschichte; das Urtheil, das Gemüth und der Wille der Schüler wird durch sie nicht gebildet, und statt der Vaterlandsliebe wird in den so geplagten Schülern nur ein Widerwille gegen alle Geschichte gepflanzt; nicht einmal das Gedächtnis hat wahren Gewinn davon, denn Namen und Zahlen, ein Gerippe ohne Fleisch und Blut, sind selbst für die formale Uebung des Gedächtnisses wohl der unpassendste Stoff, und nach wenigen Jahren ist alles vergessen, ohne irgend welchen Niederschlag im Geiste zurückgelassen zu haben. Wenn aber ausgewählt werden muß, so fragt es sich, welche Partien und Seiten der Geschichte den Vorzug haben sollen, ob alte, mittlere oder neue Geschichte, ob Fürsten- oder Volks-, ob Kriegs-, Cultur-, Kirchen-, Literatur-, Kunstgeschichte u. s. w. gelehrt werden solle. Die Antwort liegt nahe. Keines von allen soll allein getrieben und keines von allen soll ganz aus dem Auge gelassen werden. Was den von selbst gegebenen Wissenskreis des Volkes berührt und mehr Licht in ihn zu bringen geeignet ist, was in näherer Beziehung zu den Verhältnissen und dem Leben des Volkes steht, was besonders geeignet ist, den Geist, das Gemüth und den Willen der Volksjugend zu bilden, dieses aus dem großen Gesammtgebiete der Geschichte gehört ohne Zweifel in die Volksschule. Dürfen wir darum, um die heilige Geschichte verständlich zu machen, die Hauptsachen aus der alten Geschichte, namentlich aus der Geschichte des ägyptischen, assyrisch-babylonischen, medisch-persischen, macedonisch-griechischen und römischen Reiches nicht übergehen, so ist aus der mittleren Geschichte die Ausbreitung des

*) Augustin sagt: Man muß die irdischen Dinge kennen, um sie zu lieben. Vgl. Vormanns Unterrichtskunde S. 81.

Christenthums, die allmähliche Gestaltung der wichtigeren europäischen Staaten, die Entstehung und Ausbreitung des Mahomedanismus, der Kampf zwischen Kirche und Staat, die Geschichte der Kreuzzüge, die Entdeckung Amerika's, die Erfindung des Schießpulvers und der Buchdruckerkunst und besonders die Reformation hervorzuheben, und aus der neuen Geschichte der dreißigjährige und der siebenjährige Krieg, die napoleonischen Kriege mit ihren Folgen für ganz Europa, besonders aber für Deutschland, die religiösen Bewegungen in verschiedenen Kirchen, die neuere Liederdichtung, besonders die religiöse, überhaupt die Fortschritte der Kunst nach verschiedenen Richtungen, die Erfindung der Dampfschiffahrt, Eisenbahnen, Telegraphen rc. mit ihren Folgen für das sociale und gewerbliche Leben ebensowohl, wie für das politische und wissenschaftliche, die nähere Bekanntschaft mit den Ländern und Völkern anderer Erdtheile und die Ausbreitung des Christenthums unter ihnen. Was von diesem allem dürfte entbehrt und völlig übergangen werden? Wird auf diese Weise der Blick des Schülers nach den verschiedensten Seiten gerichtet und in der mannigfaltigsten Weise erweitert, so ist es indessen doch das eigene Vaterland, das weitere und das engere, und die Kirche des eigenen Glaubensbekenntnisses und die Angelegenheit des eigenen Standes der Schüler, wobei der Geschichtsunterricht länger und ausführlicher zu verweilen hat. Bei diesem großen Vorrath von Stoff aber, der sich so dem Lehrer aufdrängt, ist es nothwendig, denselben so zu ordnen und zu gestalten, daß immer die Hauptsachen in einen Mittelpunct möglichst zusammengedrängt werden, zugleich aber die Darstellung so viel möglich lebendig, anschaulich und für Gemüth und Willen bildend wird. Hiefür empfiehlt sich vornehmlich die biographische Form. Für das Volk und für die Jugend gebührt der Biographie weitaus der Vorzug. Die Geisteskraft des Schülers, welche bei dem Geschichtsunterrichte vorzugsweise thätig ist, ist nicht das Begriffsvermögen und die Urtheilskraft; es kann sich nicht darum handeln, die einzelnen Ereignisse und ihre Ergebnisse mit der Schärfe des Quellenforschers festzustellen und in die Gesammtgeschichte einzureihen, ihre näheren und entfernteren Ursachen und Folgen in ihrem ganzen Umfang und ihrer vollen Bedeutung auszumitteln u. s. w.; ein solcher Unterricht, der über das Ziel weit hinausschöße, würde ohne Anklang und Halt bei den Schülern sein. Vielmehr ist es die Einbildungskraft des Schülers, die sich der Geschichte zuwendet und am meisten in Anspruch genommen werden muß. Diese aber will nicht bloß Begebenheiten sammt ihren Ursachen und Folgen vor sich haben, sondern einzelne hervorragende Gestalten, Personen, die das Interesse des Gemüths auf sich ziehen, die unter göttlicher Leitung groß werden und Großes wirken, oder auch durch eigene Schuld sinken, sammt ihren Werken dahinschwinden und dem Gerichte Gottes unterliegen. Das haben wir für den Geschichtsunterricht von der Bibel zu lernen, deren ganze Geschichte an Personen sich anschließt, biographisch sich gestaltet. Eine Person ist es immer, die in den Vordergrund tritt, an der alle guten oder schlimmen Eigenschaften und Thaten, alles erfolgreiche oder erfolglose Streben in hellen Farben hervortreten, an der sich die Geschichte eines Zeitabschnitts entwickelt, während die Seiten und der Hintergrund des Gemäldes den Zustand und die wesentlichen Verhältnisse der Zeit darstellen. So sollte, so weit es möglich ist, auch die Weltgeschichte in der Volksschule getrieben werden, und an Versuchen solcher biographischer Darstellung ist die neuere Literatur nicht mehr arm. Freilich kommen mitunter auch wieder Partien, für welche es an hervorragenden und darstellungswürdigen Persönlichkeiten fehlt; in solchem Falle aber, z. B. bei der Geschichte der Erfindungen, hat die Sache selbst den Mittelpunct so zu bilden, daß die Darstellung sich zur Biographie des erfundenen Gegenstandes gestaltet. Es versteht sich hiebei von selbst, daß zu einem lebendigen Bilde, das der Lehrer in solcher Weise zu geben hat, keineswegs eine Ausführlichkeit nöthig ist, welche auch unbedeutende Ereignisse, Beziehungen und Charakterzüge nicht übergehen zu dürfen meint, sondern daß es darauf ankommt, in möglichst gedrängter Weise und in wenigen wesentlichen Zügen die Persönlichkeit und ihre Zeit recht anschaulich darzustellen. Dazu dienen aber manchmal scheinbar un-

wesentliche Züge besser als lange Auseinandersetzungen, (man denke z. B. an Karls d. Gr. Kleidung, Körperstärke, an das Ei des Columbus); auch einzelne Anekdoten mögen hie und da gerechtfertigt sein, sofern sie mit wenigem die Person in das rechte historische Licht stellen, während die eigentliche Anekdotenjagd beim Unterricht nur zerstreut, der Sache Ernst und Würde raubt und Gemüth und Willen der Schüler wenig zu bilden geeignet ist. Nicht Anekdoten sind es, sondern eine kräftige, ernste, aber lebendige und ergreifende Darstellung der Person in großen und doch oft ganz speciellen Zügen ist es, welche, wie es beim Lesen der griechischen und römischen Classiker uns in der Jugendzeit widerfahren ist, den Knaben so erfaßt, daß er in seinem Herzen aufjauchzt, den Mann, der mit seinem Charakter, seinem Schicksal und seinen Thaten ihm vor die Seele getreten ist, anstaunt, den Gegnern desselben bitter zürnt und sich in ihn so hineinlebt, daß er auch spielend und träumend seine Rolle übernimmt. — Man hat schon viel darüber verhandelt, ob bei dem historischen Unterricht in der Volksschule auch Urtheile über Rechtmäßigkeit oder Unrechtmäßigkeit einer Handlung, über gute oder böse Eigenschaften und Thaten am Orte seien. Es liegt auf der Hand, daß lange Untersuchungen über solche Fragen, gleichviel ob in akroamatischer oder in erotematischer Lehrform, für die Volksschule nicht taugen; aber ebenso gewiß ist es, daß eine Darstellung, welche die vorhin bezeichnete Wirkung haben soll, nicht anders möglich ist, als wenn der Lehrer selbst zum voraus für oder wider den Mann, den er zu schildern vornimmt, Partie nimmt, und das ganze Gemälde, das er vor den Schülern entwickelt, von selbst und scheinbar unwillkürlich ein sittliches Urtheil ist.

Was aber nun besonders hervorzuheben ist, das ist die unerläßliche Forderung, daß die geschichtliche Darstellung durchaus w a h r sei. Denn eine Geschichte, die nicht wahr ist, ist keine Geschichte, und eine Darstellung, die die Begebenheiten und Personen anders wendet und schildert, als sie in der Wirklichkeit gewesen sind, ist keine geschichtliche Darstellung, sondern — um der Sache den rechten Namen zu geben — eine Lüge. Wie dürfte aber der Unterricht sich mit Lügen beschäftigen und der Lehrer vor den Schülern sich solcher schuldig machen? — Und dennoch kommt der Lehrer oft und unversehens in diesen Fehler, besonders in der vaterländischen, vielleicht auch in der Religionsgeschichte. Das Streben, das Vaterland in den Augen der Schüler zu verherrlichen und Liebe zu demselben in ihren Herzen zu wecken, ist schon vielfältig in Conflict mit der Wahrheit gekommen, indem man alle Schattenseiten vorsichtig verborgen und überall nur Lichtseiten gezeigt, indem man, um eine lange Reihe edler Fürsten zu zeigen, ihre Fehler und Schwächen völlig verhehlt und dafür gute Eigenschaften ihnen entweder rein angedichtet oder doch die, die sie wirklich hatten, so vergrößert hat, daß sie ganz und allein in dem Nimbus derselben sich darstellten; oder indem man Kriege, Ländererwerbungen, Anordnungen und Einrichtungen, so verwerflich sie auf wahrhaft sittlichem Standpuncte sind, nur darum als dankes- und ruhmeswerth darstellt, weil sie vom Vaterland ausgegangen sind, dagegen alle zum Theil wohl verdienten Züchtigungen desselben durch fremde Mächte für grobes Unrecht und Verbrechen erklärt. Es ist in der That sehr zu bedauern, daß Lehrbücher der Geschichte für die Hand der Schüler und allgemein eingeführte Lesebücher sich diesen Vorwurf zuziehen und selbst einzelne Regierungen durch Anordnung einer „obligaten Vaterlandsgeschichte" wähnen, das Volk, indem es so falsch belehrt und betrogen wird, für ihre Zwecke und für das Vaterland wahrhaft zu gewinnen. „Lasset uns Böses thun, daß Gutes herauskomme!" ist ein längst gerichteter Grundsatz, und eine Vaterlandsliebe, welche auf Lüge gegründet ist, wird nie eine wahre sein, welche auch in Gefahr und Noth, wo sie sich eben bewähren sollte, Stand hält. Ebenso ist es aber auch in der Religionsgeschichte. Wie oft schon ist hier das Große und Edle absichtlich und wissentlich in Unwahrheit besudelt und in den Koth getreten, das Gemeine, Selbstsüchtige und Feindselige dagegen bemäntelt und verherrlicht, aus Finsternis Licht und aus Licht Finsternis, aus Sauer Süß und aus Süß Sauer gemacht worden, — und das alles in majorem Dei gloriam! Was auf

diese Weise im mündlichen Verkehre und in Schriften gesündigt wird, das pflanzt sich unwillkürlich in manche Schule fort, und so wird statt der Einsicht und Erkenntnis der Wahrheit allerlei Irrthum und falsches Urtheil, statt der Liebe unbilliges Richten und Anfeinden, statt des lebendigen Glaubens starres Halten am Buchstaben und leidenschaftliches Streiten für vorgefaßte Meinungen gewirkt. Wer vermag den Schaden wieder gut zu machen, der so in jungen Gemüthern angerichtet wird, und wer will da seine Achtung wahren und sein Gedächtnis im Segen erhalten, falls früher oder später der in der Schule verübte Betrug entdeckt wird? — Kaum wird es hiebei der Bemerkung bedürfen, daß die Pflicht der Wahrhaftigkeit im historischen Unterricht nicht darin besteht, daß gar nichts übergangen und auch der kleinste Punct im Charakter einer Person hervorgehoben oder gar die Geschichte aus Quellen geforscht und kritisch untersucht werde, sondern darin, daß ohne Einseitigkeit und Leidenschaftlichkeit die angesehensten und gewissenhaftesten Zeugen der Geschichte gehört und benützt, die Grundzüge der Charaktere, Handlungen und Verhältnisse richtig dargestellt und alles mit einer Milde und Liebe behandelt werde, welche sich zur Entschiedenheit der Lebensansicht gesellt und mit ihr sich sehr wohl verträgt. — Mit dem bisherigen scheint auch die Frage, wie es beim Geschichtsunterrichte mit den S a g e n zu halten sei, erledigt zu sein. So gerne in neuerer Zeit manche Schriftsteller Sage und Geschichte zusammenstellen, so werthvoll für den Forscher manche Sagen sind, so gerne sich das Ohr des Volkes und der Kinder ihnen zuneigt, ist es doch nicht räthlich, in der Volksschule sich auf sie einzulassen. Nicht nur ist ja für die Geschichte selbst die Zeit sparsam genug zugemessen, sondern die Kinder begehren auch immer Wahrheit zu hören, besonders aus dem Munde ihres Lehrers, und wer vermag die Wahrheit der Sage zu verbürgen oder mit den Schülern den wahren Kern der Sage von der erdichteten Hülle zu scheiden? Thäte man das aber nicht, so läge die Folge nahe, daß von den Schülern wie die Sage der Geschichte auch die Geschichte der Sage gleichgestellt und am Ende mit dieser in Zweifel gezogen, somit der Zweck des Geschichtsunterrichts der Hauptsache nach vereitelt würde.

Was den L e h r g a n g des historischen Unterrichts in der Volksschule anbelangt, so beschränkt sich dieser bei den jüngsten Schülern auf die Hauptpuncte der biblischen Geschichte. Diese als Kern und Mittelpunct aller Geschichte legt den Grund für allen weiteren historischen Unterricht und bereitet Geist und Gemüth der Schüler am angemessensten für die richtige Auffassung des letzteren vor. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß hin und wieder kurze historische Notizen in einer den Kleinen faßlichen Weise gegeben werden, wo etwa der Anschauungsunterricht, die Heimatkunde, die Fibel oder sonstwie der Unterricht Gelegenheit und Anlaß dazu giebt. Von einem eigentlichen Geschichtsunterricht aber scheint doch nur höchstens vom 10. oder 11. Lebensjahre an, d. h. in den Classen die Rede sein zu können, in welchen das eigentliche Lesebuch gebraucht wird. Während nun die Theile der alten Geschichte, welche zur Erläuterung der biblischen Geschichte dienen, — und sonst braucht ja die Volksschule aus der alten Geschichte nichts zu geben, — am natürlichsten da eingereiht werden, wo ein eingehenderer und erweiterter Unterricht in der biblischen Geschichte es erfordert: wird der Anfang in der mittleren und neueren Geschichte wohl am schicklichsten mit der Geschichte des engeren Vaterlandes gemacht werden und diese gründlicher und ausführlicher zu treiben sein; ja in Volksschulen, welche durch ungünstige innere oder äußere Verhältnisse gedrückt sind, möchte es an dieser und an den wichtigsten Puncten aus der Kirchengeschichte genügen. Wo dagegen Umstände, Zeit und Kräfte mehr gestatten, da geht der Unterricht später zu der Geschichte Deutschlands über, an welche sich das von selbst anreiht, was aus der Geschichte anderer Völker noch mitzutheilen ist, und bei welcher eine zweckmäßige Wiederholung der Geschichte des engeren Vaterlandes sich von selbst ergiebt. Für höhere Bürgerschulen aber oder sogenannte Mittelschulen (zwischen der Volksschule und der Realschule) wird eine Erweiterung des Gesichtskreises kaum geboten sein, da dieser schon alles umfaßt, was aus der Geschichte dem Volke zu wissen noth thut, und die

Schüler solcher Anstalten gewöhnlich in dem Kreise des Volkes (im engeren Sinne) zu bleiben haben. Um so mehr aber gestattet hier die Zeit und Kraft, das, was zu lehren ist, gründlicher und ausführlicher zu treiben, Lücken, die in der Volksschule unvermeidlich sind, so viel möglich auszufüllen und besonders bei denjenigen Partien länger zu verweilen, welche die künftige politische und kirchliche Stellung und das gewerbliche Leben der Schüler näher berühren oder sonst zu den erweiterten Kenntnissen derselben (z. B. in der Geographie) in Beziehung stehen.

Ueber die angemessenste Lehrform für diesen Unterricht ist nicht viel zu sagen. Darüber wird niemand mehr streiten, daß die früher beliebt gewesene Weise nichts taugt, den Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen, zu dem man auch etwas Geschichtsunterricht rechnete, mit den Rechtschreib- und Sprachübungen zu verbinden. Denn so konnte der Geschichtsunterricht doch dem Umfang nach nur höchst armselig und lückenhaft sein, der Gang des einen Unterrichtsgegenstandes mußte nothwendig den Gang des andern beeinträchtigen, und das schlimmere Loos fiel da gewöhnlich dem stofflichen Unterrichtssache zu, indem über der Sorge für die sprachliche Form das Interesse für den Inhalt, das Verständnis und die gemüthliche Aneignung desselben ungebührlich in den Hintergrund gedrängt wurde. — Besser ist es gewiß, wenn der Lehrer die Geschichte mündlich mittheilt und die Schüler nur zuhören. Dabei taugt Vorlesen jedenfalls weniger als ein freier Vortrag; denn nicht immer ist die Darstellung des Buches den individuellen und zeitweiligen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler ganz entsprechend; der Lehrer, genöthigt seinen Blick ans Buch zu heften, hat die Schüler zu wenig im Auge; überhaupt ist der Eindruck, den das Vorlesen macht, immer schwächer als der eines freien Vortrags. Dabei ist aber freilich durchaus zu fordern, daß der Lehrer durch tüchtige Vorbereitung auf die einzelne Lehrstunde seines Stoffes völlig mächtig sei und die Gabe einer würdigen populären Darstellung gewonnen habe, der es an innerer Lebendigkeit, Anschaulichkeit und Gemüthlichkeit nicht fehlt. Ein Nachschreiben von Seiten der Schüler aber, das in eitler Nachäfferei gegen höhere Lehranstalten da und dort gerne gesehen wird, wird ein einsichtiger Lehrer in keinem Falle dulden. Denn dabei würde ebenso der stoffliche Unterricht unter der sehr ungeübten Fassungskraft und der sehr unvollkommenen Schreibfähigkeit der Schüler bedauerlich noth leiden, als in kalligraphischer, orthographischer und stilistischer Hinsicht mancher Fehler sich einschleichen und in kurzem in sprachlich-formaler Hinsicht eine schwer zu heilende Gleichgültigkeit und Nachlässigkeit zur Gewohnheit werden. Wenn ja geschrieben werden soll, so ist es doch gewiß besser, den vorgetragenen Abschnitt, wenn er nachher noch gehörig durchgesprochen worden ist, als Aufsatz sorgfältig niederschreiben zu lassen. — Da indessen zu befürchten ist, daß bei einer bloß mündlichen Behandlung der Geschichte, selbst alle Tüchtigkeit des Lehrers vorausgesetzt, nicht alles von allen richtig und vollständig aufgefaßt werde, und da zur Unterstützung des Gedächtnisses Anhaltspuncte für das Auge unerläßlich nöthig sind, ist immer einem gut gewählten geschichtlichen Lehrstoffe, den die Schüler vor Augen haben, der Vorzug zu geben. Eine chronologische Zeittafel, welche auswendig gelernt werden soll, genügt hiezu keineswegs, und mnemonische Künste und Hülfsmittel, wie sie von Reventlov, Eyth, Rauck u. a. ersonnen und empfohlen worden sind, taugen für die Volksschule nicht. Die Zahlen, so wichtig sie sonst für die Uebersicht der Geschichte und für ein tieferes Eingehen in dieselbe sind, sind mit Ausnahme der wichtigsten Zahlen für die bedeutendsten Personen und Ereignisse in der Volksschule unnützer, ja hemmender Ballast. Eine gute Erzählung und Schilderung aber, die von den Schülern gelesen wird, ist von unverkennbarem Werthe. Weil jedoch theils in einer solchen Schrift die Geschichte des engeren Vaterlandes nicht immer die rechte Berücksichtigung findet, theils der Volksschule die Mittel fehlen, für jedes Unterrichtsfach ein besonderes Lehrbuch in die Hände der Schüler zu geben, ist es in hohem Grade erwünscht, daß in jedem Lande (und für die Schulen jeder Religionspartei) ein besonders Lesebuch eingeführt werde, welches neben anderem die Geschichte in angemessener Form, richtigem Maße und guter Auswahl und

Ordnung enthält. Da kann nun der Geschichtsunterricht mit den Leseübungen verbunden werden, jedoch nicht so, daß noch auf das sogenannte mechanische Lesen das Hauptaugenmerk zu richten ist, sondern so, daß die Schüler angeleitet werden, den Inhalt beim Lesen sich anzueignen, sowie auf eine richtige und allgemein faßliche Weise beim Vorlesen andern mitzutheilen. Der Lehrer fragt nachher das Gelesene ab, um sich von der richtigen Auffassung desselben zu überzeugen und es dem Gedächtnis der Schüler tiefer einzuprägen, und hat hier Gelegenheit und Aufforderung genug, ergänzende und erläuternde Bemerkungen einzuflechten, wohl auch hie und da in längerer zusammenhängender Rede den Schülern das lebendige Charakterbild einer Person oder einer Zeit vorzuhalten und sie zur Bewunderung und Verehrung oder zum Bemitleiden oder Verabscheuen derselben hinzureißen. Auch ist es ganz geeignet, schöne vaterländische Lieder an diesen Unterricht anzureihen und die Schüler im guten Vortrag derselben zu üben, wohl auch zu andauernderer Ergötzung und Erhebung sie auswendig lernen zu lassen, wozu es häufig nicht einmal der besondern Aufgabe bedarf, sondern nur des öfteren Lesens in Verbindung mit Versuchen, sie auswendig vorzutragen.

Zur Belebung des Sinnes für vaterländische Geschichte und einer ächten Vaterlandsliebe sind bekanntlich in Preußen historische Gedenktage für die Schule angeordnet, deren Feier in besonderer Beschäftigung mit dem Gegenstande des Tages, im Singen patriotischer Lieder, in gemeinschaftlicher Fürbitte für König und Vaterland u. s. w. besteht. Der Beifall, den diese Sache findet, reizt auch in anderen Ländern zur Nachahmung. Während sie jedoch in Beziehung auf die Geschichte des engeren Vaterlandes kaum überall möglich und allgemein räthlich sein möchte, könnte es gewiß doch nur erfreulich und heilsam sein, wenn die wichtigsten Ereignisse des deutschen Gesammtvaterlandes aus neuer Zeit z. B. die Schlacht bei Leipzig oder bei Waterloo, durch solche Feier in lebendigem und begeistertem Andenken erhalten würden. Wenn man indessen bereits besonnene Stimmen aus Preußen hört, welche beklagen, daß solche jährlich wiederkehrende Feier auch minder großer und wichtiger Ereignisse den Lehrer und die Schüler ermüde, so wird man daraus lernen dürfen, daß auch in dieser Sache wie sonst überall eine weise Sparsamkeit noth thue.

Die **Geographie** hat ihre Berechtigung in der Volksschule etwas früher und in etwas weiteren Kreisen gefunden als die Geschichte. Um nichts zu sagen davon, daß schon in den Francke'schen Schulanstalten, unter welchen ja auch Volksschulen waren, und nach diesen in den Schulen der Brüdergemeinde seit mehr als 100 Jahren Geographie gelehrt wird; schon die „Kinderfreunde" von Rochow, Wilmsen u. a. haben etwas weniges aus der mathematischen Geographie enthalten, und Pestalozzi hat die Geographie unter die Fächer der allgemeinen Menschenbildung aufgenommen, in seinen Anstalten (wenn auch in eigenthümlich unzweckmäßiger Weise) gelehrt und so in viele Schulen, welche in seine Bahn einlenkten, eingeführt. Der Stimmen dagegen vernahm man von jeher weniger als gegen die Geschichte, und zwar nur von solchen, welche eben überhaupt der Einführung der sogenannten Realien in die Volksschule entgegen waren. Gegen diese treten aber jetzt viel gewichtigere Stimmen für die Sache auf. Ist auch der formale Bildungswerth dieses Unterrichtsfaches nicht von besonderem Belange und durch andere Unterrichtsgegenstände leicht zu ersetzen, so ist dagegen der materiale um so größer. Es ist allgemein anerkannt, daß es jedem Genossen eines civilisirten Volkes gebührt, die Erde, „die unser aller Mutter ist," in weiterem Umfang zu kennen, als sein Blick reicht von der Scholle aus, auf welcher er steht. Auch dem ärmsten Bauern und Tagelöhner gebührt es, sein engeres und weiteres Vaterland, die anliegenden Länder und manches aus anderen Welttheilen zu erfahren und zu wissen.*)

*) Im Sommer 1859 sprach ich einen Professor aus Odessa, dem ich u. a. erzählte, wie es mich s. Z. gefreut habe zu sehen, daß eine arme Weibsperson in einem Dorfe als Frucht ihrer Schulbildung die Fähigkeit gehabt, jede Predigt, die sie gehört, nach dem Gottesdienste so

Warum und wie lange sollte denn aber unser Volk in einer Unwissenheit über seine zeitliche Heimat bleiben, die wir selbst bei rohen Völkern beklagen und die so leicht gehoben werden kann? Und wie kann ohne geographische Kenntnis mancher andere Unterricht, z. B. in der Geschichte, Naturgeschichte, biblischen Geschichte, gedeihen, wie können ohne jene die Schüler aus Dämmerung und Nebel in diesen Fächern herauskommen? Aber auch die Lebens- und Berufsverhältnisse, in welche die Schüler hernach eintreten, machen den Unterricht in der Geographie in der Schule nöthig, jetzt dringender und in weiterem Umfang als in früherer Zeit. Denn wer bei dem gegenwärtigen Aufschwung der Landwirthschaft und der Gewerbe nicht kläglich zurückbleiben will, der muß lesen oder mit eigenen Augen sehen, was auswärts getrieben wird, muß für Einkauf und Absatz sich in Correspondenz setzen auch mit dem Auslande, wie jetzt schon vielfache Erfahrung in Stadt und Dorf zeigt, und dazu ist doch einige Kenntnis der Geographie nöthig. Ebenso nöthig ist diese geworden durch die unter unserem Volke längst begonnene und immer noch fortwährende Auswanderung in fremde Länder und Erdtheile, welche — wer kann es wissen? — jetzt noch in kleineren oder größeren Bächlein erscheinend unter den Stürmen, die Europa drohen, zum gewaltigen Strom werden könnte. Dem sei übrigens, wie ihm wolle; jetzt schon, wie die Sachen stehen, thut dem Volke zu Verhütung von Fehlgriffen und Schaden bei der Auswanderung, zu leichterer Orientirung in den neuen Verhältnissen, zum Verkehr zwischen den Ausgewanderten und der Heimat u. s. w. Unterricht in der Geographie noth. Thun die Regierungen und einzelne Vereine oder Personen, was sie können, zum Schutze und zur Förderung der Interessen der Auswanderer, warum sollte die Schule nicht in ihrem Theile auch thun, was sie so leicht vermag? — Ob dieser Unterricht auch ein sittliches und religiöses Element in sich trage, wird oft gefragt, um nur im Bejahungsfalle ihn für berechtigt in der Volksschule zu erkennen. Darauf hat L. Völter längst in seinem „Unterricht in der Erdkunde. Andeutungen zur organischen Gestaltung desselben auf christlich-wissenschaftlichem Standpuncte. Reutlingen, Mäcken 1839“ bejahend geantwortet. Ebenso gut als die Naturgeschichte und Naturlehre dient in ihrem Theile die Geographie, im rechten Geiste gelehrt, dazu, die Größe und das weise und gütige Walten des Schöpfers aller Dinge dem Schüler zu enthüllen, ihn zu demüthigen im Gefühle, daß er nur ein Tropfen im Meere der Wesen aller Art sei, aber auch ihn zu erheben in dem Gedanken, wie Gott für alle sorgt und überall seine Gaben in weiser Liebe spendet und vertheilt; sie kann ihn demüthigen, indem sie das durch die Sünde verschuldete Elend und Verderben der Völker der Erde, den beklagenswerthen Zustand derer, die ohne Gott und Christus in dieser Welt sind, ihm aufdeckt, aber auch ihn erheben in der Hoffnung, daß der, der für alle zum Heil gekommen ist, sein Werk ausbreiten und vollenden und alle Welt Gott unterthan machen werde. Je mehr insbesondere die Ausbreitung des Reiches Christi auf Erden fortschreitet, je tiefer und allgemeiner sie die Herzen der christlichen Welt in Anspruch nimmt, desto billiger und nöthiger es ist, daß auch die Volksschule auf den Zweck und die Fortschritte derselben deutlich und anreizend hinweise, desto weniger kann ein immer tiefer gehender und seinen Umfang ausdehnender geographischer Unterricht ihr erlassen werden.

Die Frage, **wie viel und was** aus dem reichen Gebiete der Geographie den Volksschülern mitgetheilt werden könne und solle, ist ungleich schwieriger als die vorhin besprochene, **ob** sie überhaupt darin etwas thun dürfe und solle. Doch wenn diese mit

niederzuschreiben, daß wenigstens nichts wesentliches fehlte oder geändert wurde. Darauf sagte er: Ich kann Ihnen ein Seitenstück dazu geben. In der Gegend von Kiel gesellte sich auf dem Wege, den ich zu Fuß machte, ein Landmann zu mir und ließ sich in ein Gespräch mit mir ein. Bald wollte er wissen, woher ich sei, und als ich ihm sagte, ich sei in Odessa zu Hause, erwiderte er, er wisse wohl, daß das eine Stadt in Rußland sei, aber er bitte mich, ihm genauer anzugeben, „unter welchem Breitegrade“ sie liege. Das, setzte der Professor hinzu, war mir ein sicheres Zeichen, daß es um das Schulwesen in der Heimat des Mannes gut stand. St.

nicht abzuweisenden Gründen bejaht ist, so muß auch für jene die richtige Antwort gesucht und gefunden werden. Gesucht haben sie freilich schon viele; aber die Ansichten sind immer noch verschieden. Bald will man ausschließlich oder wenigstens überwiegend nur die topische, bald die physikalische, bald die politische, bald die mathematische Geographie der Volksschule zuweisen, bald die Darstellung der hauptsächlichen Producte der Länder und des damit in engem Zusammenhang stehenden Lebens und Treibens der Völker u. s. w., und des Streitens, wer mit seiner Ansicht Recht habe, ist noch kein Ende. Fassen wir aber die oben ausgeführten Gründe für diesen Unterricht einestheils und anderntheils den Stand ins Auge, auf welchen die methodische Untersuchung im ganzen jetzt gediehen ist, so kommen wir ungefähr auf das gleiche Ergebnis, zu welchem wir oben in Betreff des Unterrichts in der Geschichte gelangt sind. Die Volksschule, so beschränkt ihr geistiger Horizont und ihre Zeit ist, kann und darf keineswegs nur auf Eine Seite der Geographie beschränkt werden, sondern hat sämmtliche Seiten derselben in eigenthümlicher Weise in ihren Lehrplan aufzunehmen und ebenso in Kürze und weiser Wahl als in lebendig anschaulicher und Geist und Gemüth bildender Weise zu behandeln. Verweilt da der Unterricht mit Recht am längsten beim Vaterlande, so muß er doch auch mit den angrenzenden Ländern, ja mit allen Ländern unsers Erdtheils sich beschäftigen, er muß sich auf die Meere ausdehnen und auf die übrigen Erdtheile und die wichtigsten Länder derselben, ja auf den ganzen Erdball und sein Verhältnis zu Sonne, Mond und Sternen. Ist eine Bestimmung der Grenzen, einzelner Städte, Gebirge und Flüsse, des Klima's, der Umgebungen des Landes nicht zu umgehen, so ist auf der andern Seite bald mehr bald weniger von den politischen und kirchlichen Verhältnissen, von dem Culturstande, von den Naturproducten und der dadurch bedingten Lebensweise, von dem Gewerbe, dem Handel u. s. w., von den Gefahren und Beschwerden wie von den Vortheilen und Annehmlichkeiten einzelner Länder und ihrer Bewohner zu reden. Ebenso ist auch die Stellung der Erde in dem Weltall, ihre Bewegung um ihre Axe und um die Sonne und die Folgen derselben, die Bewegung des Mondes um sie, Sonnen- und Mondsfinsternis u. dgl. deutlich zu machen. So viel das ist, so möglich ist es in Beziehung auf die gegebene Zeit und die Kraft der Schüler, bei zweckmäßigem Verfahren diesen Unterricht befriedigend zu ertheilen.

Wir sehen aber hieraus, wie wichtig es ist, die rechte Methode in Beziehung auf Lehrgang und Lehrform zu wählen.

Der Anfang wird füglich schon bei dem Anschauungsunterricht gemacht. Hier werden die Kleinen angeleitet auf ihren Wohnort näher zu achten, sich die ansehnlicheren Gebäude, die bedeutenderen Straßen, Gassen und freien Plätze, die größeren Gärten rc. vor die Seele zu stellen, die Ausdrücke Quelle, Brunnen, Bach, Fluß, Berg, Hügel, Anhöhe, Thal, Ebene rc. zu verstehen, die Umgebungen des Wohnorts in allmählich sich erweiterndem Gesichtskreise und damit die Richtung derselben und die Himmelsgegenden kennen zu lernen. Dazu thut ein topographischer Plan des Wohnorts und seiner Umgebungen sehr gute Dienste, der, wenn er nicht vorräthig ist, von dem Lehrer gezeichnet wird. Sehen da die Kinder wie man eine Gegend auf die Tafel oder auf das Papier bringt, so bekommen sie damit die erste und richtige Vorstellung von der Landkarte. Dieß um so mehr, wenn nachher ebenso eine Karte der Ortsmarkung und später eine solche der weiteren Umgegend vor ihre Augen gebracht und in angemessenen Fragen und Mittheilungen erläutert wird. Dies ist der Anfang des geographischen Unterrichts bei den Kleinen, der zwar nicht glänzt in allerlei angelernten geographischen Phrasen und Gedächtniskünsten oder in Anforderungen an die Schüler, die über ihr Vermögen gehen, z. B. selber einen Riß des Wohnorts zu entwerfen, der aber auf die Anschauungskraft der Schüler gegründet am besten für den weiteren Unterricht und das so nöthige Verständnis der Karten den Grund legt. Das Natürlichste scheint nun immer noch, nach Pestalozzi, Graser u. a. zuerst mit dem engeren Vaterland oder der Provinz die Schüler genau bekannt zu machen. Dies ist doch für jeden am wichtigsten,

dafür hat auch das jüngere Kind am meisten Verständnis, dafür hat es ein Herz und soll es haben. Zugegeben, daß gar vieles da zu sagen wäre, wofür die Schüler auf der untern Stufe noch nicht Sinn und Verständnis genug haben; damit ist die Forderung, daß sie zuerst die Heimat kennen lernen sollen, nicht abgewiesen. Aber allerdings sollte der Unterricht später auf der oberen Stufe wieder auf das engere Vaterland zurückkommen, und zwar nicht bloß repetitorisch, sondern erweiternd und auf politische, physikalische, gewerbliche, kirchliche u. ä. Verhältnisse eingehend, von welchen beim ersten Unterricht noch nicht die Rede sein konnte. Vom engeren Vaterlande schreitet dann der Unterricht zum weiteren fort, indem Flüsse und Gebirge schon zu den benachbarten Ländern führen und von diesen weiter zu den an sie angrenzenden u. s. f. Da ist es weder nöthig noch von Werth, überall in topographischen Bestimmungen ins einzelne zu gehen, oder die sämmtlichen Flüßchen, welche zu einem Fluß- oder Stromgebiet gehören, zu nennen und behalten zu lassen, ebensowenig taugen viele Zahlen über Quadratmeilen, Einwohner oder Höhe der Berge. Viel besser ists, eine lebendig wahre Beschreibung des Landes und seiner Bewohner zu geben, ein Charakterbild, wie sie die Literatur jetzt reichlich darbietet, in welchem eben das, was zum Interessantesten und Charakteristischen eines Landes gehört, mit frischen Farben vor die Seelen der Schüler geführt wird. Schreitet nun der Unterricht zu den anderen Erdtheilen fort, so ist es naturgemäß, zuerst die Gestalt der Erde überhaupt, die beiden Hemisphären, die Lage der Erdtheile und ihr Verhältnis zu einander, das Meer im ganzen und die wichtigeren einzelnen Theile desselben den Schülern deutlich zu machen und einzuprägen. Dann erst kann ein weiterer Erdtheil nach dem andern nach seinen Grenzen, seiner orographischen und hydrographischen Eigenthümlichkeit, seinen klimatischen, naturhistorischen und socialen Verhältnissen kennen gelehrt werden, wobei es nicht nöthig ist, ja nur ein unnützer Aufwand von Zeit und Kraft wäre, alle einzelnen Länder und Völker durchgehen zu wollen. Es genügt an den bedeutendsten Ländern; solche sind aber nicht immer die größten nach Umfang, sondern die, welche in politischer, gewerblicher, mercantilischer, religiöser Beziehung sich auszeichnen, also auch mit den europäischen Völkern in dem meisten Verkehre stehen. Hier ist es am Orte, die Ausdehnung der europäischen Mächte in andere Welttheile nachzuweisen, hieher gehört die Missionsgeographie und das Wichtigste aus der Handelsgeographie und über die Auswanderung je in angemessener Ordnung. Nun ist noch über die Stellung der Erde im Weltraum, über ihr Verhältnis zu der Sonne und den Planeten, über das Verhältnis des Mondes zu ihr, über Mond- und Sonnenfinsternis u. dgl. nach Maßgabe der Zeit und des ganzen Standes einer Oberclasse mehr oder weniger zu sagen. Mit Weiterem aus der Geographie, besonders der mathematischen, mag sich die Mittelschule (Bürgerschule) beschäftigen. Von ihr ist zu erwarten, daß sie über Aequator und Pole, Länge- und Breitekreise und die dadurch gegebenen Grade, über die Zonen, über Rotation und Revolution der Erde, Nebenbewohner, Gegenbewohner, Gegenfüßler u. dgl. Belehrung gebe, die bedeutendsten Puncte durch die Grade bestimmen lasse, etwa auch über Isothermen, regelmäßige und veränderliche Winde, Meeresströmungen, Gebirgsarten, Racceneintheilung der Menschen u. s. w. das Faßlichste und Zweckmäßigste mittheile. In die Volksschule aber scheint dieses nicht zu gehören; es wird vielmehr vollkommen genügen, wenn nur das Obenbezeichnete in ihr zum deutlichen und bleibenden Eigenthum der Schüler gemacht wird.

Soll übrigens dies gelingen, so kommt auf die Lehrform sehr viel an. Diese hat sich in den letzten Decennien wesentlich verbessert und leistet darum auch ungleich mehr, als in unseren Knabenjahren geleistet worden ist. Sie bestand anfangs darin, daß der Lehrer sich vor seine Karte hinstellte und, ohne irgend was zu ihrer Erläuterung zu sagen, einen Namen, der ihm ins Auge fiel, aussprach und die Schüler denselben zu suchen aufforderte, ein Verfahren, das offenbar kaum mehr als Null ist. Später wurde der geographische Stoff zu einem bloßen Gedächtniskram gemacht, wobei es nur darauf abgesehen war, daß die Schüler eine Menge Namen von Ländern, Städten,

Gebirgen, Flüssen u. s. w. und eine Menge Zahlen von Quadratmeilen, Einwohnern, Höhen, Ortsbestimmungen u. dgl. auswendig hersagen konnten, oft ohne eine Karte zu sehen oder irgend zu verstehen, ein Verfahren, das den Schülern diesen Unterricht wahrhaft zur Pein machte und nach wenigen Jahren in lauter abgefallenen, tauben Blüten unterging. Jetzt aber hat man die Sache anders angegriffen, und es ist nicht zu verkennen, daß die Methode dieses Unterrichtsfaches wesentliche Fortschritte gemacht hat. Wie nämlich der Unterricht in der Geographie von dem Anschauungsunterrichte ausgeht, in welchem er seine ersten Wurzeln schlägt, so ist es durchgehends Aufgabe, ihn so anschaulich als möglich zu machen. Die Anschauung, die der Schüler dabei haben soll, ist theils eine äußere, theils eine innere. Die äußere ist anfangs die Anschauung des Wohnorts und der Umgegend, so weit das Auge des Schülers reicht, zugleich aber und im weiteren Unterricht immer die Anschauung der Karte, welche niemals fehlen darf. Ob einzelne Schüler eigene Karten haben oder nicht, jedenfalls sollten in jeder Schule gute Wandkarten vom engeren Vaterlande, von Deutschland, von Europa, von Palästina und wenigstens noch von den beiden Hemisphären sich befinden. An diese ist aber die Forderung zu stellen, daß sie nicht nur richtig, sondern auch groß genug sind, so daß das Auge der Schüler auch in etwas weiterer Entfernung sie ohne große Anstrengung sehen kann, daß sie zwar nicht mit Namen überladen sind, aber doch die wichtigsten Namen zur Nachhülfe für das Gedächtnis geben, und daß die Namen der Länder, Städte, Gebirge, Flüsse ꝛc. je mit einer besonderen Schrift geschrieben sind. Sie sollen ferner eine deutliche, jedoch nicht zu dunkle Darstellung der Gebirge, der Flüsse und der Meeresküsten geben, das Colorit soll gut gewählt, nicht zu stark sein und auch die politische Eintheilung darstellen, weil die Mittel der Volksschule gewöhnlich nicht die Anschaffung mehrerer Karten für dieselbe geographische Partie gestatten, sondern eine für alle Zwecke dienen muß. Bei der Karte von Palästina ist noch besonders zu wünschen, daß sie nur die biblischen Namen enthalte, die späteren aber weglasse, weil das jetzige Palästina bei der Geographie von Asien nur kürzer zu behandeln, zum Behuf des biblischen Unterrichts aber das alte Palästina genauer durchzugehen ist. — Die Erklärung dieses Kartenbildes ist nun vor allem andern nöthig, sodann aber muß bei allem geographischen Unterricht, mögen die Schüler im Lesebuch selber lesen, oder mag der Lehrer allein sprechen, die Karte fortwährend so angeschaut werden, daß sich ihr Bild der Einbildungskraft der Schüler lebendig und bleibend einprägt, so daß sie nachher, von was immer in der Geographie die Rede sein mag, es innerlich schauen. Dazu dient besonders, daß der Lehrer mit den Schülern, wenn ihm ein Land bekannt geworden ist, auch Reisen in Gedanken macht, wobei er entweder nur bald diese, bald jene Richtung angiebt, die er einschlagen will, und die Schüler dabei die Namen der Puncte, die auf der Reise berührt werden, sagen läßt, oder den Ausgangspunct und das Ziel der Reise nennt und von den Schülern die Angabe der Länder, Städte, Gebirge, Flüsse, Straßen ꝛc., zu welchen die Reise führt, fordert. — Ein sehr gutes Mittel, das Kartenbild den Schülern einzuprägen, wäre auch das Abzeichnen desselben; allein dieses setzt so viele Vorkenntnisse und Fertigkeiten voraus, daß es in der Volksschule gar nicht, in der Bürgerschule nur ausnahmsweise wird getrieben werden können. — Was fürs andere die innere Anschauung betrifft, so wird diese vornehmlich durch das Wort vermittelt, belebt und bereichert. Hiezu ist, so oft sich Gelegenheit bietet, ein Bild der klimatischen und physikalischen, der politischen, religiösen, socialen und gewerblichen Eigenthümlichkeiten eines Landes und Volkes von dem Lehrer nicht aus einem Buche vorzulesen, sondern nach gründlicher Vorbereitung und Benützung guter Hülfsmittel in freiem lebendigem Vortrag zu geben. Kann dabei durch Vorzeigen guter und einfacher Bilder die äußere Anschauung der inneren Hülfe leisten, so ist es um so besser. Nach Umständen könnte auch zuweilen durch Niederschreiben des Gehörten die innere Anschauung noch mehr angeregt und festgehalten werden.

Nun erst ist es am Platze, von einer Verbindung der Geschichte und der

Geographie bei dem Unterrichte zu reden. Der Gedanke an dieselbe liegt, wie schon eingangs gesagt worden, von selbst nahe und ist darum auch seit längerer Zeit von Verschiedenen auszuführen versucht worden. Die Geschichte bedarf immer und überall des Bodens, den die Geographie ihr bietet, wenn sie nicht in der Luft schweben, wenn die von ihr dargestellten Personen und Handlungen in einem lebendigen und richtigen Bilde erscheinen sollen. Auf der andern Seite ist es die Geschichte, welche eine anschauliche Darstellung der jetzigen Grenzen und Verhältnisse des engern und des weiteren Vaterlandes in Vergleich mit den früheren möglich macht, den einzelnen Puncten und größeren Theilen der Geographie erst Farbe und Leben giebt und vermittelst der Einbildungskraft dieselben dem Schüler frischer und tiefer einprägt. Es fragt sich hiebei immer nur, in welcher Weise und Ordnung diese Verbindung zu Stande kommen soll. Von selbst ist deutlich, daß, wenn von Anfang des Unterrichts an beide Fächer mit einander verbunden werden sollten, nicht das eine wie das andere seinen eigenthümlichen, in der Natur der Sache liegenden Gang gehen könnte, sondern das eine den Vorrang haben und das andere nur gelegentlich sich an jenes anschließen müßte. Dieser Vorrang kommt aber seltener der Geschichte zu als der Geographie. Man könnte zwar die Geschichte des engeren Vaterlandes so erzählen, daß dabei stets auf das Geographische Rücksicht genommen und die Sache auf der Karte verfolgt würde, könnte es ebenso bei der Geschichte des weiteren Vaterlandes und sodann bei der Geschichte anderer Völker halten, oder in einer anderen Ordnung mit der vorderasiatischen und ägyptischen Geschichte beginnend und zu der griechischen und römischen fortschreitend die Geographie dieser Länder zugleich lehren und so nach und nach zum deutschen Vaterlande und zur nächsten Heimath kommen. Allein es fällt in die Augen, daß die Sache so nicht wenige Schwierigkeiten hat. Die geographische Uebersicht eines Landes, ein lebendiges Charakterbild desselben, besonders wie es in der Gegenwart sich darstellt, wäre kaum zu geben möglich, manche geographisch wichtigen Puncte und Momente könnten kaum berührt oder nur kurz behandelt werden, wenn nicht die lebendige Auffassung der Geschichte gestört und gehindert werden soll, während bei anderen geographisch minder wichtigen Momenten lange verweilt würde, und für die allgemeinen Partieen der physikalischen und mathematischen Geographie ließe sich nur mit Gewalt und auf Kosten der historischen Fortschritte ein Ort finden. Man hat darum häufiger die Geographie als Hauptbild aufgestellt und die Geschichte als Einfassung und Rahmen hinzugethan. Da wird denn theils eine kurze Geschichte des Landes vorausgeschickt oder nachgetragen, theils bei den einzelnen historisch wichtigeren Puncten erzählt, was sich früher oder später daselbst zugetragen hat. Wenn aber dadurch allerdings Leben in die Geographie gebracht wird, so ist doch nicht zu verkennen, daß die Geschichte dabei — selbst für das Maß und Bedürfnis der Volksschule zu kurz kommt, an eine chronologische und einigermaßen zusammenhängende Ordnung nicht zu denken ist, in den Köpfen der Schüler Bruchstücke aus der alten und neuen Geschichte in völligem Gewirre sich aneinander hängen und historische Gesammt- und Charakterbilder entweder ganz wegfallen oder auf unangemessene Weise den Faden des geographischen Unterrichts verwirren oder abschneiden. Was immer über den Werth der Concentration des Unterrichts gesagt werden mag: die Forderung der Einfachheit im Unterrichte, der Klarheit und des objectiven oder subjectiven Zusammenhangs muß jedenfalls festgehalten werden. Darum dürfte einer anderen Art der Verbindung von Geographie und Geschichte in der Volksschule der Vorzug gebühren. Anfänglich und grundlegend wird jedes Fach getrennt behandelt, wobei selbstverständlich einzelne gelegentliche angemessene Bemerkungen aus dem andern Fache nicht verwehrt sein können; bei weiterem Fortschritte aber wird in der Geographie das, was hieher bezügliches in der Geschichte schon vorgekommen ist, und in der Geschichte, was die Geographie schon vorgearbeitet hat, repetitorisch und mit weiteren Erläuterungen angeknüpft, auch ausnahmsweise hie und da in dem einen oder andern Fache ein wenig vorgegriffen; hauptsächlich aber ist es ein Wiederholungscurs, der ja doch in keinem Fache fehlen darf,

bei welchem nach Vollendung des abgesonderten Unterrichts in beiden Fächern nun eine lebendige und innige Vereinigung derselben am Platze ist und die besten Dienste leistet. Dazu ist aber freilich eine besondere Tüchtigkeit des Lehrers nöthig, umsomehr, als bis jetzt noch kein Lehrbuch erschienen ist, in welchem eine solche zu einem schönen Gewebe gewirkte Verbindung in befriedigender Weise gegeben wäre.

Eine Ausnahme hievon dürfte die biblische Geographie und Geschichte machen. So nöthig es für eine richtige und lebendige Auffassung der biblischen Geschichte ist, daß die Schüler ein im allgemeinen und im einzelnen treues Bild des heiligen Landes in der Seele haben: so wenig thut ein abgesonderter Unterricht in der Geographie desselben noth. Vielmehr verbindet sich der letztere mit jener fast von selbst. Mit der Geschichte der Patriarchen ist eine Darstellung der Lage und Grenzen des Landes, seiner Gebirge und Gewässer und einzelner und zwar anfangs in willkommener Weise nur weniger Orte gefordert. Mit der Eroberung des Landes unter Mose und Josua vermehren sich die Namen der einzelnen Orte und Gegenden, das Bild wird reicher und durch Einreihung der mancherlei Eigenthümlichkeiten des Landes, seiner Bewohner und Producte lebendiger. Noch mehr ist dies der Fall bei der Geschichte der Richter und der Könige, welche auch den Blick auf die umliegenden Länder immer mehr erweitert und ihr Verhältnis zu Palästina aufhellt. In der Geschichte der nachexilischen Periode vermehren sich weniger die Namen der Orte des Landes, als die Nachbarländer in ihrem Verhältnis zu Palästina in weiteren Kreisen hervortreten. Die neutestamentliche Geschichte aber, besonders die Geschichte der Apostel, setzt nicht nur das Bisherige als bekannt voraus, sondern führt noch mehr in die Einzelnheiten der westlich gelegenen Länder, Kleinasiens, Macedoniens, Griechenlands und Italiens ein. So schließt sich hier in natürlicher Ordnung die Geographie an die Geschichte an und ist durch diese ebenso gegeben als gefordert, und es wäre nur zu wünschen, daß sich das Bild des Landes und der in Beziehung zu ihm tretenden Länder so vor den Augen der Schüler allmählich gestaltete und vervollständigte, oder daß für jede Periode dieser Geschichte besondere Wandkarten vom Lehrer gemacht würden, welche nichts weiter enthielten, als was eben die Geschichte dieser Periode nennt und für ihre Veranschaulichung fordert. Dies wäre für wohlunterrichtete und sinnige Lehrer eine ebenso leicht mögliche als lohnende Arbeit.

Literatur für den Unterricht über Geschichte und Geographie in der Volksschule, vornehmlich zum Behufe der Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht, da der Lehrstoff für die Schüler in dem Lesebuch der Provinz oder des Landes enthalten ist. — Geschichte: Böttiger, Dr. K. W., die Weltgeschichte in Biographieen. 8 Bände. — Dittmar, Dr. H., Geschichte der Welt vor und nach Christus mit Rücksicht auf die Entwicklung des Lebens in Religion und Politik, Kunst und Wissenschaft, Handel und Industrie der welthistorischen Völker, 4 Bände. — Derselbe, Die deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen &c. — Grube, A. W., Charakterbilder aus der Geschichte und Sage, 3 Thle. — Kappe, E., Geschichten aus der Geschichte (für die Hand der Schüler). Kohlrausch, Fr., Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. — Lange, Dr. O., Die neue Zeit und der Geschichtsunterricht. — Redenbacher, W., Lesebuch der Weltgeschichte. — Rohden, L. v., Leitfaden der Weltgeschichte. — Schwartz, K., Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht. 2 Thle. — Spieß, Dr. M. und Berlet, Br., Weltgeschichte in Biographieen für höhere Schulen. — Vogel, Dr. C., Geschichtsbilder. — Weber, Dr. G., Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. — Derselbe, Lehrbuch der Weltgeschichte mit Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen.

Geographie: Zur Methodik: Lüdde, Die Methodik der Erdkunde. — Völter, L., Der Unterricht in der Erdkunde. — Zeune, A., Die drei Stufen der Erdkunde. Ferner in Zeitschriften z. B. in Gräfe's pädagogischer Zeitung, Löw's pädag. Monatsschrift, Schulblatt der evang. Seminare Schlesiens, Nacke's, jetzt Lübens pädag. Jahresbericht, Aufsätze von Grube, Gude, Jungklaaß, Körner, Prange u. a. —

Ebenso die Anleitungen zu Behandlung des Lesebuchs von Bock, Otto u. a. Zur Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht: Berthelt, A., Die Geographie in Bildern. — Blanc, Dr. C. G., Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. Herausg. von Diesterweg. — Grube, A. W., Geographische Charakterbilder. 2 Thle. — Derselbe, Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben ꝛc. — Külb, Dr. Ph. H., Länder- und Völkerkunde in Biographieen. 4 Bde. — Kutzen, Dr. J., Das deutsche Land, seine Natur in ihren charakteristischen Zügen und sein Einfluß auf Geschichte und Leben der Menschen. — Raumer, K. v., Lehrbuch der allgemeinen Geographie. — Roon, A. v., Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde. — Völter, D., Lehrbuch der Geographie. 2 Thle. — Derselbe, Grundriß der Geographie.

Ausdrücklich Geschichte und Geographie in Verbindung miteinander: Schacht, Th., Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit, besonders polit. und Culturgeschichte beachtend. — Tetzner, Dr. Th., Allgemeine Geschichte in Verbindung mit Geographie. — Zachariä, A., Lehrbuch der Erdbeschreibung in natürlicher Verbindung mit Weltgeschichte, Naturgeschichte, und Technologie, von Dr. v. d. Smissen.

Wandkarten von Handtke, Holle, Roost, Weiland, Winckelmann und Völter. (Vgl. d. Art. Bildungsgehalt Bd. I. S. 692. Bildung 672.) **Stockmayer.**

Geschichtlicher Sinn. Er ist im allgemeinen Empfänglichkeit für das Geschehene, Thatsächliche, Wesenhafte, im Gegensatze von dem Erdichteten, Gemachten, Scheinenden. Dieser Sinn liegt tief in der Menschennatur; er dürfte einer von den Zeugen ihrer ursprünglichen Einheit und Gemeinschaft mit Gott sein als dem Grunde alles Realen. In diesem Wesensgrunde allein hat der Mensch für seine höhere Natur Befriedigung. Die Sünde hat ihn von diesem Grunde abgekehrt, und er ist damit dem Unwesen, dem Scheine, der Täuschung verfallen. Aus diesem Scheinleben heraus sehnt sich aber der innere Mensch nach Wahrheit und Wesenheit als Nahrung für seinen zu Gott geschaffenen Geist. Darum hat alles Geschehene, Thatsächliche für ihn einen Reiz, wie die Speise für den Hungernden. — Hierin liegt wohl die tiefste Quelle des geschichtlichen Sinnes, den wir in der Menschheit gewahren. — Er findet sich schon im Kinde. Wer kennt nicht den unlöschbaren Durst so einer jungen Seele nach geschichtlichem Stoffe? Erzählen und wieder Erzählen! Das Kind wird nicht müde, Erzählungen von Menschen und Thieren zu hören. Auch bereits Gehörtes und Bekanntes vernimmt es immer wieder gerne, wie wenn es Lebenskräfte daraus in sich söge. Reflexionen lassen es kalt oder ermüden es zeitig; eine geschichtliche Erzählung, und sei sie noch so unbedeutend, frischt alsbald seine Aufmerksamkeit, seine Theilnahme auf. Und wird das mit der Zeit viel anders? Der Kreis der Thatsachen, welche die Theilnahme des Menschenkindes ansprechen, erweitert, vergeistigt sich; aber der Sinn für das Thatsächliche, Geschichtliche bleibt. Man beobachte eine Schule auch von schon geförderterem Alter und Bildungsstand, eine im Hause Gottes versammelte Gemeinde, eine Volksversammlung, einen akademischen Hörsaal sogar, und man wird finden: eine in den Lehrvortrag einfließende Geschichte wirkt elektrisch oder wie ein erfrischender Lufthauch, die Stille wird stiller. Die versammelten Richter zu Athen plaudern, da der Redemeister Demosthenes spricht; seinem Geschichtlein von des Esels Schatten lauschen alle begierig. Auch der gebildetste Geist macht im Grunde davon keine Ausnahme. Je concreter, je thatsächlicher der Stil eines Schriftstellers, desto anziehender; je mehr dem Geschichtlichen sich annähernd, je mehr aus Leben und Erfahrung heraus der Redner spricht, desto überzeugender, desto hinreißender. Geschichte ist die Heimat des menschlichen Geistes. Darum kommt auch Gott dem tiefsten Bedürfnisse der Menschheit entgegen nicht in bloßen vernünftig-sittlichen Lehrsätzen, Idealen und Theorien, sondern in lebensvoller, concretester Geschichte. Das Leben Gottes in der ins Eitle und Nichtige gesunkenen Menschheit, das ist der Hauptinhalt der Bibel, und alle Lehre derselben, auch die geistigste und idealste, ruht auf und entwickelt sich aus dem realen Grunde der

Geschichte. So ist auch der Geschichtscharakter des göttlichen Erzieherwortes und seines Mittelpunctes, der Erlösung durch Christum, ein Beweis für den in jedem Menschen vorhandenen geschichtlichen Sinn als Anlage betrachtet. Mehr praktisch gefaßt ist er der Sinn für das im Laufe der Zeit Gewordene, im Gegensatze zu dem heute erst Gemachten oder unvermittelt ins Leben Gestellten, und darum auch die Fähigkeit und Geneigtheit zu anerkennender und liebender Würdigung der geschichtlichen Vergangenheit, ihrer Denkmäler, Schauplätze, Rechte, Sitten ꝛc.*)

Der Geschichtssinn als Anlage ist im Menschen vorhanden, so gewiß als der Gesichtssinn. Der Erziehung aber liegt es ob, ihn zu pflegen, zu bilden, zu üben, wie das die anderen Sinne auch bedürfen; denn ohne Pflege und Uebung bleiben die Kinder trotz sehender Augen und hörender Ohren für eine Menge von Formen und Farben, Tönen und Tonverhältnissen blind und taub. So auch mit dem geschichtlichen Sinne. Trotz der natürlichen Befähigung und Neigung für das Geschichtliche sind doch unzählige Menschen blind und taub für die Geschichte, wo es sich um ein Verstehen und Werthhalten des geschichtlich Gewordenen und Vorhandenen handelt. Darum sorge die Erziehung einerseits, daß aus der Fähigkeit eine Fertigkeit werde, geschichtliche Erscheinungen zu sehen, zu betrachten, in ihrer Bedeutung für ihre wie für die folgende Zeit zu begreifen, Wesentliches und Zufälliges, Wahres und Falsches, Bleibendes und Vorübergehendes, Berechtigtes und Unberechtigtes zu unterscheiden und aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft zu lernen, andererseits, daß das Gemüth das Wahre und Wesentliche in der Geschichte, das innerlich und äußerlich Berechtigte mit Ehrfurcht und Liebe erfasse und festhalte (vgl. d. Art. Geschichte S. 778).

Was soll und kann nun dafür geschehen? Auf diese Frage hier nur einige Andeutungen, bei denen es übrigens der Natur der Sache nach ohne einiges Anstreifen an verschiedene Nachbargebiete nicht abgehen wird.

Die ersten Bemühungen für Bildung des geschichtlichen Sinnes fallen schon in die Zeit vor der Schule, also in die Kinderstube. Man nähre und pflege frühe schon den Sinn für Wahrheit und pflanze Scheu vor bloßem Schein und Lüge überhaupt. Wahrheitssinn ist die Grundlage des geschichtlichen Sinnes. Man hüte sich z. B. vor angeblich „pädagogischen Lügen." Warum soll etwa „der Storch das Brüderlein gebracht" haben? Kann es nicht auch der liebe Gott geschenkt haben? Dieses wäre Wahrheit,

*) Er ist „das sinnige Nachspüren nach den Ursprüngen des Bestehenden und nach dessen Abwandlungen im Laufe der Zeiten bis auf die Gegenwart herab, das Feingefühl für geschichtliche Continuität und Entwicklung, welches die Brücke von dem Sonst zu dem Jetzt nicht abbrechen, vielmehr die abgebrochene so weit möglich wieder herstellen möchte. Um diesen dem deutschen Volke großentheils verloren gegangenen Sinn wieder zu wecken, zu üben und zu bilden, muß man bei der Jugend anfangen und sie gewöhnen, über den Zusammenhang der Gegenwart mit der Vergangenheit nachzudenken. Es giebt einzelne Gegenden in Deutschland, wo sich ein solcher geschichtlicher Sinn noch in weiten Kreisen des Volks findet, wo nicht bloß der Bürger in den Städten, sondern auch der Dorfbewohner gern die alten Ortschroniken und andere dergleichen Urkunden studirt, welche in der Gemeinde- oder Zunftlade aufbewahrt sind oder welche der Geistliche und Lehrer ihm mittheilt; diese Richtung ist zu unterstützen" (Biedermann, der Geschichtsunterricht in der Schule 1860). Im Gegensatz gegen die Verstandesreflexion, ein Hauptkennzeichen unseres Zeitalters, welche alles a priori construiren will, als ob wir keine Geschichte hätten, welche nicht die Wahrheit liebt, deren Geschöpfe wir sind, sondern die, welche unser Geschöpf ist, im staatlichen und kirchlichen Leben nicht an die Urzeit des eigenen Volkes, an sein Kämpfen und Ringen und die glorreichsten Epochen seiner Geschichte anknüpfen, sondern allein an der französischen Aufklärung des vorigen Jahrhunderts ihr Licht anzünden will, und statt den frommen Glauben, die alte Sitte und Treue zu pflegen, solche Kleinodien unseres Volkes preisgiebt und die protestantische Glaubensfreiheit in der Freiheit von allem Glauben zu haben meint, im Gegensatz hiegegen preist den geschichtlichen Sinn, der das Erbe der Väter von Geschlecht zu Geschlecht in den Häusern der deutschen Familie fortpflanzt, in einer geistvollen Rede Heiland (Die Aufgabe des evang. Gymnasiums. Weimar 1860). Schmid.

jenes Lüge. Das Kind beruhigt sich bei der einen auf immer, während es bei der andern, bis es dahinter kommt, sich getäuscht und in seinem Glauben verletzt fühlt. Dies Eine für vieles ähnliche, womit schon frühe am Wahrheitssinn des Kindes gesündigt wird. Insonders erzähle man dem erzählfrohen Kinde, soweit nur immer möglich, Wahres, Thatsächliches. Damit sei aber keineswegs über erdichteten Stoff der Stab gebrochen; denn es liegt in der Natur des Menschenkindes neben dem Triebe nach dem Realen auch ein nicht minder starker Zug nach dem Idealen hin, der besonders die Einbildungskraft in seinen Dienst nimmt und mit ihr hoch über die auf dem Boden geschichtlicher Wirklichkeit stehenden Dinge hinwegfliegt. In jedem Kinde ist ein Poet, der alles auf alles zu reimen und in sein Geistes- und Gemüthsleben zu verweben versteht. Diesem idealen Phantasieleben des Kindes entspricht nun ganz die sinnige Dichtung, die ihm, wenn auch nicht immer geschichtlich Wirkliches, so doch Wahres im schönen Gewande der erfundenen Erzählung, Fabel, Gleichnisrede, des Märchens 2c. zuführt. Der junge Geist spielt mit den Thieren der Fabel, den Feen und Prinzen und Prinzessinnen des Märchens, wie das Mägdlein mit der Puppe, mit der es menschlich redet und die es doch nimmermehr mit einem leibhaften Menschen verwechseln wird. Es ist ein Traum bei offenen Augen, doch ist Beschränkung auf ein gewisses Maß zu rathen. O. Spekter und Grimm reichen zu. Wenig und tief verdient auch für unsern Gegenstand den Vorzug. Ein länger fortgesetztes, oberflächliches Flattern des jungen Geistes von Blume zu Blume dürfte auch dem geschichtlichen Sinne nichts weniger als förderlich sein.

Vor allem versäume man nicht, die biblischen Geschichten auch dem jungen Kinde schon vorzuführen in ihrer plastischen Anschaulichkeit, ihrer reizenden Einfalt und Wahrheitstiefe. Die wichtigsten Namen der ältesten Menschheit mögen schon frühe die Phantasie des Kindes erfüllen als Führer in das so ferne und uns Christen doch so nahe Morgenland, vor allen der Name, welcher über alle Namen ist und uns die Centralsonne nennt, um welche alle Sterne der Menschheit und ihrer Geschichte kreisen.

Die heiligen Geschichten der Bibel sind aber nicht bloß für die Kinderschule, so daß sie später mit Fabel und Märlein bei Seite gelegt werden könnten, sondern die heilige Schrift muß auf allen Stufen der Jugendbildung in Haus und Schule als rechte Magna charta zu Grunde liegen, auch was die Bildung des geschichtlichen Sinnes betrifft. Sie liefert billig der Volksschule den größten Theil des Stoffes, an dem der junge Geist sich nähren, bilden und üben soll; aber auch die höhere Schule bis zu Gymnasium und Polytechnicum hinauf sollte sich niemals über sie hinausgewachsen dünken, sondern vielmehr den in der Geschichte eingehüllten Wahrheits- und Lebenskeim nur weiter entwickeln und dem Wirken des göttlichen Geistes in den jungen Herzen die nöthige Handreichung thun. Sie sind zum Theil auf eine klägliche Weise der Bibel entfremdet worden und sind es noch vielfach. Diese Vernachläßigung desjenigen Stoffes, der so recht geeignet wäre, grundlegend für das innerste Leben von Geist und Gemüth zu wirken, ist vor allem auch eine Versündigung an dem geschichtlichen Sinne und Bedürfnisse der Jugend. An dem biblischen Volke Israel haben wir ein Volk vor uns, ganz geeignet zu einem Lehrvolk für alle Völker und auch schon für die Jugend. Es erwächst, so zu sagen, vor ihren Augen aus kleinstem Anfang in die tausendmal tausend, es empfängt Gesetz und Ordnung für sein sittliches, kirchliches und bürgerliches Leben unmittelbar von dem höchsten Gesetzgeber. Die Bedeutung der Familie, des Gehorsams, der Zucht, der Gottesfurcht für das Gedeihen des großen Ganzen, die Macht des Geistes, Glaubens, Gebets, die Wechselwirkung von Land und Volk, die Verbindung von Kunst und Leben, die mannigfaltigen Formen des socialen Lebens von der Patriarchie eines Abraham an durch die Richterzeit hindurch, da „ein jeglicher thät, was ihm gut däuchte," bis zur Monarchie, der Segen der Eintracht, aber auch der Jammer der Entzweiung, die Herrlichkeit eines Volkes, das für seine höchsten Güter auch mit dem Leben einsteht, und die Schmach der Ausländerei, tiefstes Verderben und

hoffender Glaubenstrost, — und über dem allen die heilig waltende Liebe und Gerechtigkeit des Herrn, — alles das ist hier vor den Augen aufgerollt in einer Objectivität Durchsichtigkeit und Ueberschaulichkeit, wie sonst nirgends. Welche plastisch anschaulichen Persönlichkeiten! jede gewissermaßen die Verkörperung einer großen Idee! ein Moses, Samuel, ein Elia und Elisa, ein Jesaia und Jeremia, ein Petrus und Paulus, welche Bilder heiliger, aufopfernder und furchtloser Liebe zu ihrem Volke! ein David, Salomo, Hiskia, echte Könige, groß, erhaben, weise und doch so menschlich wahr! Das Walten Gottes in der Führung eines Volkes, sonst so tief verhüllt unter den dasselbe vermittelnden Handlungen der Menschen und Wirkungen der Naturkräfte, ist hier aufgedeckt und vor das Auge gelegt. Dabei alles wahr und klar, kurz, epitomarisch und doch lebensvoll und concret, wie in usum Delphini zugerichtet. Fürwahr, in der heiligen Schrift liegt, von allem andern abgesehen, ein Lehr- und Bildungsbuch für den geschichtlichen Sinn vor uns und unseren Kindern, wie kein zweites möglich ist. Aus ihm ist nicht bloß geschichtliches Verständnis zu gewinnen, sondern zugleich auch jene Gesinnung, welche alles geschichtlich berechtigte mit Liebe und Treue umfaßt und festhält. Selbst ausdrückliche Anweisung zur pädagogischen Benützung des Sinnes für das Monumentale giebt uns die heilige Schrift. Man denke an die Steine am Jordan (Jos. 4, 6—9) und an 2. Mos. 13, 14. (Vgl. den Art. Bibel.)

Wird der geschichtliche Sinn an dem göttlich-realen Stoffe der heiligen Geschichte nicht ordnungs- und — wir möchten sagen — naturgemäß entwickelt und gebildet wird so der Unterbau vernachläßigt, entweder gar nicht, oder in falscher Weise gelegt, wird das Gemüth gar frühe schon in vernünftelnde Zweifel an der geschichtlichen Wahrheit des göttlichen Wortes eingeführt und der Verstand zu allerlei Künsten mythischer Deutung und „innerer" d. h. hohler, bodenloser Kritik und Wühlerei angeleitet, dann darf es nicht wundern, wenn der im Kern des Geistes- und Gemüthslebens angerichtete Schade auch in Auffassung von Geschichte und Leben nachwirkt. Wer dem realsten Stoffe gegenüber ein oberflächlicher Raisonneur geworden, der wird auf dem Gebiete der Profangeschichte und geschichtlichen Wirklichkeit überhaupt schwerlich die selbstverleugnende Demuth mitbringen, die jedes Verständnis von Thatsachen bedingt, und wo man an dem ehrwürdigsten Stoffe keine Pietät gelernt und geübt, da wird schwerlich jene Pietät zu erwarten sein, ohne die kein recht treues Festhalten am eigenen Land und Volke, seiner Sprache, Sitte, Eigenthümlichkeit und Ordnung sich bilden dürfte. Schon diese Versäumnis allein vermag uns eine ganze Reihe von Erscheinungen zu erklären, bei denen man immer fragen möchte: Giebt es denn für diese Leute keine Geschichte? — Daraus werden dann, freilich unter Mitwirkung von noch mancherlei anderen Einflüssen, die idealen Träumer, die doctrinären Theoretiker, die das Leben eines Volkes sich nach ihrer Schablone zuschneiden, die allweisen Kannengießer, die ohne alle Ahnung, welch ein verwickelter Organismus Staat und Kirche sei, mit ihrem Urtheil über sie herfallen und alles vernichten, was nicht ihrem Meinen und Dünken entspricht; daraus die „Meister Klügel" mit Luther zu reden, die überall Bescheid wissen, die Weltverbesserer, die für jeden Schaden ein Pflaster hätten, wenn man sie nur wollte ankommen lassen, daher die mit nichts zufriedenen, an allem positiven nagenden und rüttelnden Leute, die Männer des absoluten Fortschritts, welche, dem ewigen Juden gleich, nur immer laufen und nie und nirgends zur Ruhe kommen, die pflanzen, ohne reifen zu lassen, und je nach dem Maße ihrer Thatkraft und nach Zeit und Gelegenheit aus dem Negiren in Worten endlich in das Negiren der Gewalt, in Umsturz und Revolution vorschreiten.

Wo dagegen der Sinn für das Geschichtliche, Thatsächliche in der Jugend zunächst und hauptsächlich an der realsten aller Geschichten, der biblischen, gebildet ist, da ist für weiteren Unterricht in der allgemeinen und vaterländischen Geschichte, wie für eine richtige Anschauung des Lebens überhaupt ein guter Grund gelegt.

Für die Volksschule ist und bleibt die Bibel das Ein und Alles zur Bildung

geschichtlichen Verständnisses, und was die Weltgeschichte sonst an Stoff dazu liefern könnte, beschränke sich auf dasjenige, was zum Verständnis der biblischen Geschichte und Bibellehre dient: Assyrier, Babylonier, Perser, Griechen, Römer; dann Papstthum, Reformation, deutsche und neuere evangelische Mission; überall nur Hauptsächliches. Auch die niedere Realschule wird nicht weit über dieses Ziel hinaus geführt werden können. Lateinschule und noch mehr Gymnasium haben den großen Vortheil, an der Hand der alten Sprachen in Geschichte und Leben der classischen Culturvölker einzublicken und an ihrem Thun in Krieg und Frieden, in Staatseinrichtungen, in Kunst, Wissenschaft und Sitte sich zu spiegeln, die Beurtheilung der Dinge in Vergleichung theils mit dem biblischen Stoffe, theils mit eigenen vaterländischen Zuständen zu fördern und das, was wir haben und genießen, verstehen und würdigen zu helfen. Man lasse nur immer möglichst die Thatsachen reden und leite der reiferen Jugend gegenüber die Aufmerksamkeit von den äußeren Thatsachen mehr und mehr auf den inneren, genetischen Zusammenhang der Zustände und Schicksale der Völker, wie nach höheren sittlichen Gesetzen eines auf das andere und aus dem andern folgen konnte und mußte. — Für die Zöglinge der höheren Schulen thut sich bei der Möglichkeit, neben der biblischen und classischen Geschichte auch auf die vaterländische näher einzugehen, ein weites Feld auch für die Bildung des geschichtlichen Sinnes auf. Wer in der Schule mit der Geschichte seines Landes und Volkes Bekanntschaft gemacht hat, dessen Theilnahme wird durch eine Menge Dinge erregt, an denen ein anderer gleichgültig vorübergeht. Städte, Burgen, Geburtsorte berühmter Menschen, Ströme, Berge, Steine, Schlachtfelder, Kirchen und Kapellen sind für ihn geweiht und reden zu ihm. Die Schule fördere das Verständnis dieser Sprache und knüpfe namentlich auch an geschichtlichen Denkmälern an, wie sie etwa die Heimat bietet. Cuvier sah durch einen fossilen Wirbelknochen in die Thier- und Pflanzenwelt der Urzeit; so sieht der Mensch mit geschichtlichem Blick durch einen Denkstein, ein Bild, ein Geburtshaus, ein Grabmal in ferne Jahrhunderte zurück.

Mit dem, was die Schule thun soll und kann, muß die häusliche Zucht und Gewöhnung Hand in Hand gehen. Man halte vor allem über dem vierten Gebot: Ehrfurcht vor Eltern und Alten! Man pflege den Sinn für des Hauses Ordnung und Sitte, für verwandtschaftliche Liebe, für Familienehre 2c. (s. d. Art. Familie). — Man bekrittle nicht öffentliche Personen (Lehrer, Prediger, Beamte 2c.) im Beisein der Kinder, weise vielmehr das schnabelschnelle Urtheil der Jugend über Personen und Einrichtungen in seine gebührenden Schranken. Man gebe ihr ihre Unreifheit gelegentlich zu empfinden und gewöhne sie, zu dem Großen und Tüchtigen der Vorzeit wie der Gegenwart ehrerbietig hinaufzusehen. Man pflanze dem alles bestehende wespenartig annagenden kritischen Geist unserer Zeit gegenüber Vorurtheile (Palmer Pädagog. S. 262) für das Vorhandene und Alte, zunächst nur, weil es das ist und sich, wenn auch unter Mängeln, bewährt hat, und Mistrauen gegen das Neue, als das erst seine Probe zu bestehen habe. Namentlich helfe man der Jugend auch zum Verständnis deutschen Wesens und suche Hochachtung, Ehrfurcht, Liebe dem deutschen Vaterlande gegenüber zu pflanzen und zu pflegen, eine Liebe, die, wie jede rechte Liebe, treu aushält auch bei Mängeln und Gebrechen des Geliebten. Unsere Nationalfehler und Gebrechen liegen offen zu Tage; unsere Nationaltugenden sind verborgener und tiefer als die manches äußerlich glänzenden Volkes. Uns fehlt das kecke Selbstvertrauen des Franzosen, der stolze, rücksichtslose Egoismus des Britten und das durchherrschende Nationalbewußtsein, das diese Völker beseelt; daher ihr Zunehmen und unser Abnehmen an politischer Macht und Bedeutung. Dafür ist unser Volk zum Träger einer tieferen und nachhaltigeren Macht, zum Pfleger eines höheren Schatzes angethan. Es sind die tiefinnersten Aufgaben, deren Lösung dem deutschen Volke zugedacht sein dürfte. Seine politische Jammergestalt scheint dieser Aufgabe nicht fremd zu sein. Dennoch wecke und fördere man in der Jugend das rechtmäßige vaterländische Selbstgefühl, den gesunden Egoismus, ohne den weder ein

Volk noch ein Individuum bestehen kann, die Selbstachtung, die mit der Demuth wohl besteht. Man zeige die Herrlichkeit der deutschen Sprache und Literatur, und strafe die häßliche Ausländerei in Sprache wie in Sitte. Wie lange wird z. B. — um Kleinstes zu nennen — ein deutscher Vater seinen Sohn mit Jean, George, Louis rc. benamsen? „Wirf den gestückelten Bettelrock ab!“ hat schon der edle Sittewald der deutschen Sprache zugerufen. Man fördere die Bekanntschaft mit gediegenen Werken unserer Literatur, lenke die lesende Jugend auf gesunden Stoff, behüte sie vor den Giftbuden der Leihbibliotheken, den Belladonnabeeren der Romane rc. Man richte die Augen der Jugend auf vorhandene Denkmäler der Vorzeit: Dome, Burgen rc. Die Dome von Straßburg, Freiburg, Bamberg, Ulm, Cöln, welche Zeugen deutschen Geistes! Was sagt nicht das kleine noch übrige Mäuerlein auf Hohenstaufen dem hörenden Ohre und das unten am Bergkegel stehende Kirchlein mit seinem: „Hic transibat Cäsar!“ was Wartburg, was die Trümmer des Schlosses zu Heidelberg! was das wiedererstandene Hohenzollern! — Man rüttle nicht radicalistisch an der Gliederung der deutschen Stämme und bilde dem jungen Geschlechte nicht ein, daß Deutschland durch irgend eine willkürlich gemachte Einheit Wunder was an politischer Kraft gewinnen würde; denn diese landschaftliche Trennung, wie auch immer zu beklagen, hat doch nun einmal ihre geschichtliche Berechtigung; aber man stärke das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit dieser Glieder zu Einem Leibe auch schon bei der Jugend. Die von der Eisenacher Kirchenconferenz beantragte und da und dort in Landen deutscher Zunge eingeführte sonntägliche Fürbitte für das gesammte deutsche Vaterland und die Einigkeit seiner Fürsten und Völker ist dem bisherigen auch im Kirchengebete der Gemeinde sanctionirten Particularismus gegenüber, der nur bittet um „Sonnenschein in Greiz Schleiz und Lobenstein,“ ein erfreulicher Fortschritt. Vor 40 Jahren wäre es politisch gefährlich gewesen, so zu beten. Man wahre das Andenken großer Volksereignisse und halte ihre Gedächtnistage. Von den großen Tagen von Leipzig und Waterloo konnte schon im Jahr 1816 Uhland singen: „Man sprach von einem Festgeläute, Man sprach von einem Feuermeer; Doch was das große Fest bedeute, Weiß es denn jetzt noch irgend wer?“ Solche schnöde Vergeßlichkeit eines Volkes ist traurig. Keine Schule, hoch oder niedrig, sollte den 18. October und 18. Juni ungefeiert, mindestens nicht unerwähnt lassen. Ganze Gemeinden und Landschaften Deutschlands in Unkenntnis dessen versinken zu lassen, was der Herr in den Jahren 1812, 13 und 15 am deutschen Volke gethan hat, ist eine wahre Sünde am Volk und seiner Geschichte. Schreiber dieses ist als Knabe am 18. October 1814 an einem flammenden Scheiterhaufen gestanden, ein vaterländisches Lied mitsingend, und das dort angezündete Feuer brennt noch in seinem alten Herzen. Auch die deutschen Lieder aus der großen Zeit der Freiheitskriege sollten der Jugend erhalten werden. Im Gesange von Körners, Arndts, Schenkendorfs Liedern lebte sie in etwas die Noth und Errettung ihres Volkes nach.

Wird so und ähnlich der geschichtliche Sinn geweckt, genährt, gebildet und geübt, vor allem auf dem Grunde des göttlichen Wortes, durch Kirche, Haus, Schule, bürgerliches und vaterländisches Leben, so ist viel gethan (freilich noch weit nicht alles), um ein Geschlecht heranzuziehen, das sich liebend an alles bewährte Alte anschließe, ohne für wahren Fortschritt unzugänglich zu sein. Männer mit gehörig gebildetem geschichtlichen Sinne werden das Leben nehmen, wie es ist, sie werden sich keine romanhaften Darstellungen von den Verhältnissen machen in Kirche und Staat, in Amt und Haus, aber doch auch nicht in jene Resignation gerathen, die an allem höheren und idealen verzweifelt; sie werden sich hüten, irgend ein geschichtlich unvorbereitetes Gedankending z. B. eine Republik, eine Kirche von lauter Heiligen oder sonst etwas im Leben hinstellen zu wollen, sie werden aber darum nicht den Kampf aufgeben gegen verderbliche Mächte oder Verhältnisse. Sie werden nicht von jedem Wind einer neuen Lehre sich wiegen und wägen lassen, aber auch eine neue Sache nicht bloß deshalb verwerfen, weil sie neu ist; denn sie wissen, daß alles gute Alte auch einmal neu war. Geschichtlicher

Sinn, richtig entwickelt und geleitet, ist ein wesentliches Moment mit, um gute Bürger, sie mögen befehlen oder gehorchen, in ihrem Gott zufriedene Menschen, praktische Leute in geistlichen und weltlichen Dingen zu bilden. Namentlich uns zu Subjectivismus und idealer Träumerei, zu Ueberschätzung des Fremden und Unterschätzung des Eigenen geneigten Deutschen thäte die gesunde Bildung des genannten Sinnes vor vielem anderen noth. Unsere Ausländerei in Religion und Sitte, in Sprache und Geschmack, in Erziehung und Politik ist uns, besonders Frankreich gegenüber, schon hoch genug zu stehen gekommen. Thun wir dazu, daß unsere Jugend aus dem theuer bezahlten Buche der Erfahrung lerne; denn wer nicht hört — das lehrt auch die Geschichte — der muß fühlen. (Vgl. d. Art. Heimatsinn). **V. Strebel.**

Geschichtstabellen, s. Geschichte.

Geschlechter. Literatur: Burdach, Anthropologie. Stuttg. 1837. §. 423 bis 428; Heidenreich, die Verkehrtheit in der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend. 2te Aufl. Ansbach 1847. — Kant, Anthropologie (Hartenstein'sche Ausg. X, S. 339—348); W. v. Humboldt, Ueber den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur (Gesammelte Werke IV, S. 272—301); Ders., Ueber die männliche und weibliche Form (Ebendas. I, S. 215—261); Fichte, Grundlage des Naturrechts II, S. 158—226, bes. S. 213—226; Schleiermacher, Grundriß der philosophischen Ethik, herausgeg. v. Twesten, S. 123 ff. — Jean Paul, Levana §. 75—101; Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 95 ff. 116 f. 224 ff. 356 ff. 601 f. 638; Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 455—465; II, S. 478 bis 488; K. v. Raumer, die Erziehung der Mädchen (Geschichte der Pädagogik, III, 2, S. 165—238); Palmer, Evangelische Pädagogik, 1ste Aufl. I, S. 303—306; II, 163—168; Baur, Erziehungslehre, S. 99—103; 120—125; 296—303.

Dieser Artikel bezieht sich weder auf das natürliche geschlechtliche Verhältnis und dessen pädagogische Behandlung (vgl. die Art. Entwicklungsperiode und Geschlechtliche Verirrungen u. s. w.), noch auf das Einzelne der besonderen Schuleinrichtungen, welche etwa durch den Geschlechtsunterschied nöthig werden (vgl. darüber die Art. Geschlechtertrennung, Mädcheninstitute, Mädchenschulen, höhere Mädchenschulen), sondern nur von dem allerdings auf der natürlichen Grundlage erwachsenden Unterschied des geistigen Geschlechtscharakters hat er zu handeln und daraus die allgemeinen pädagogischen Folgerungen abzuleiten, indem er auf Einzelnes nur insoweit eingeht, als es zur Erläuterung der allgemeinen Grundsätze erforderlich ist.

I. Der Grundunterschied ist der mit der Differenz der natürlichen geschlechtlichen Functionen zusammenhängende, zwischen der vorherrschenden nach außen wirkenden Selbstthätigkeit des Mannes und der vorherrschenden aufnehmenden und aneignenden Empfänglichkeit des Weibes. Freilich überwiegt auch im kindlichen Alter und im sanguinischen Temperament die Empfänglichkeit, wie denn in der That eine gewisse Verwandtschaft des weiblichen Charakters mit dem Kindesalter und dem sanguinischen Temperament nicht zu verkennen ist; aber das Vorherrschen der Empfänglichkeit ist in diesen verschiedenen Fällen von verschiedener Art. Während nämlich das Kind sich deswegen vorzugsweise empfänglich verhält, weil die Selbstthätigkeit, die der Anlage nach sehr bedeutend sein kann, in ihm noch nicht entwickelt ist; während im sanguinischen Temperament die Empfänglichkeit in größerem Maße als die Selbstthätigkeit vorhanden ist: so beruht dagegen, nach Humboldts *) überaus feiner und treffender Aus-

*) Er sagt a. a. O. IV, S. 381 f.: „Alles Männliche zeigt mehr Selbstthätigkeit, alles Weibliche mehr leidende Empfänglichkeit. Indeß besteht dieser Unterschied nur in der Richtung, nicht in dem Vermögen .... der selbstthätigste Geist ist auch der reizbarste; und das Herz, das für jeden Eindruck am meisten empfänglich ist, giebt auch jeden mit der lebhaftesten Energie zurück. Nur also die verschiedene Richtung unterscheidet hier die männliche Kraft von der weiblichen. Die erstere beginnt, vermöge ihrer Selbstthätigkeit, mit der Einwir-

führung, die Verschiedenheit des Geschlechtscharakters auf dem Unterschiede einer vorherrschend selbstthätigen, oder vorherrschend empfänglichen Richtung. Der Mann beginnt selbstthätig mit der Einwirkung auf ein Object und es thut seiner überwiegenden Selbstthätigkeit keinen Eintrag, wenn er dann mit mehr oder weniger lebhafter Empfänglichkeit die Gegenwirkung aufnimmt; das Weib verhält sich zuerst empfänglich gegen eine Einwirkung, durch die es aber zur lebendigsten Rückwirkung angeregt werden kann. Durch sein selbstthätiges Wirken macht sich der Mann von der Naturbestimmtheit und von der Bedingtheit durch äußere Umstände in höherem Grade frei, es ist seine Bestimmung, in freier Thätigkeit seinen Wirkungskreis sich zu schaffen und die persönliche Selbständigkeit in vollem Maße zu repräsentiren. Das Weib dagegen, wie es in höherem Sinne, als der Mann, bestimmt ist, die Gattung zu erhalten, den Keim der künftigen Generation in seinem eigenen Leben zu hegen und sie dann in ihrem frühesten Leben zu bewahren und zu pflegen, stellt auch in höherem Grade den Gattungscharakter dar, zwar in einer Mannigfaltigkeit natürlicher Individualitäten, aber nicht in der Mannigfaltigkeit verschiedenen, mit persönlicher Selbständigkeit ergriffenen Lebensberufs.*) Eben weil ihm die Richtung, selbstthätig aus sich herauszugehen, fehlt, bleibt das Geistige bei dem Weibe mehr an das Physische, seine Thätigkeit in höherem Grade an die natürlichen Grundlagen gebunden, vor allem an das natürlichste und primitivste gesellige Verhältnis, welches die Grundlage des gesammten gesellschaftlichen Lebens bildet, an die Ehe und an die Familie. Den Mittelpunct der Familie als Mutter zu bilden, bleibt doch des Weibes eigentliche Bestimmung, und daraus ergiebt sich für alle eine wesentliche Gleichheit des Berufes. Mit Recht ist darauf aufmerksam gemacht worden (Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Göthe's, S. 33 ff.), wie Göthe, dieser feine Zeichner weiblicher Charaktere, seine schönsten Frauengestalten, Lotte, Dorothea, Ottilie, in dem mütterlichen Berufe thätig sein läßt; und Schiller hat im Lied von der Glocke, in der Würde der Frauen und a. a. O. in bedeutungsvolle Bilder auf das klarste und anschaulichste zusammengefaßt, was sein Freund Humboldt philosophisch entwickelte, daß der Mann hinaus muß, um im feindlichen Leben zu kämpfen und zu gewinnen, während das Weib im häuslichen Kreise ordnend und erhaltend wirkt und zu dem Guten das Schöne fügt.

Verfolgen wir nun den angegebenen Grundunterschied kurz durch die verschiedenen Erscheinungsformen des individuellen Lebens,**) so offenbart sich in der Sphäre des

kung, nimmt aber, vermöge ihrer Empfänglichkeit, die Rückwirkung gegenseitig auf. Die letztere geht gerade den entgegengesetzten Weg. Mit ihrer Empfänglichkeit nimmt sie die Einwirkung auf, und erwiedert sie mit Selbstthätigkeit."

*) Auf solche Weise diesen Unterschied zwischen der männlichen und der weiblichen Eigenthümlichkeit zu fassen, dürfte sachgemäßer sein, als mit Burdach (a. a. O. S. 475 f.) im Manne den Vertreter der Individualität, in dem Weibe die Repräsentantin der Gattung zu finden. Unstreitig zeigen doch Frauen im Durchschnitt mehr individuelle Eigenthümlichkeit, als Männer; aber es ist eben die natürliche, angeborene Individualität, in welcher sie in höherem Grade befangen bleiben, während auch diese für die Selbstthätigkeit des Mannes ein Material wird, auf welches er nach allgemeinen Grundsätzen und Zwecken bestimmend einwirkt, und wenn dieses selbst in einer Weise geschieht, daß durch die abstracte Regel auch berechtige Aeußerungen der Individualität zurückgedrängt werden, so wird man dies nicht unmännlich finden können, unweiblich aber wäre es gewiß. Dagegen hat der Mann vor dem Weibe die persönliche Selbständigkeit voraus und einen seiner natürlichen Anlage und Neigung entsprechenden bestimmten Beruf: bei dem Manne ist das Wirken eigenthümlicher, bei dem Weibe aber das Sein.

**) Alles wesentliche faßt Schleiermacher (Grundriß der philos. Ethik, S. 123) in seiner prägnanten Weise, aber freilich auch in seiner eigenthümlichen Terminologie in folgenden Sätzen zusammen: „Das Wesen desselben (des Geschlechtscharakters) geht aber aus der Geschlechtsfunction am deutlichsten hervor, wo im weiblichen Uebergewicht der Receptivität und im männlichen der Spontaneität. Daher: eigenthümliches Erkennen: Gefühl weiblich, Fantasie männlich; Aneignung

Gefühls die aus sich selbst herausgehende Selbstthätigkeit des Mannes darin, daß er vorzugsweise durch das die einzelnen Erscheinungen zusammenfassende Gesammtbild bewegt wird, daß er am meisten empfänglich ist für erhabene Eindrücke und daß durch die Eindrücke, welche er aufnimmt, seine Phantasie zu freier Thätigkeit angeregt wird; dagegen zeichnet die Empfänglichkeit des Weibes der feine Sinn für das Einzelne aus, es wird durch das Anmuthige in höherem Grade angesprochen, als durch das Große, und ergreift, wovon es unmittelbar berührt wird, mit der größeren Lebendigkeit und Innigkeit seines Gefühls. Im Denken schreitet der männliche Geist von der concreten Einzelheit rasch zum allgemeinen Gesetz fort, das aus diesem das Einzelne folgernde constructive Verfahren ist das ihm angemessene, und eben darum ist die eigentliche Erfindung sein fast ausschließliches Vorrecht; das Weib dagegen haftet mehr an der einzelnen Vorstellung, die es um so lebendiger sich aneignet, und über die Reflexion treibt das Bedürfnis des weiblichen Geistes nicht hinaus, aber sein natürliches Unterscheidungsvermögen für das Richtige leitet sicherer, als das noch nicht zur Reife gediehene Raisonnement des Mannes, „man kann sagen: der Mann muß sich erst vernünftig machen, aber das Weib ist schon von Natur vernünftig“ (Fichte). Darum bildet die Sprache auch nur der Mann zur eigentlichen Rede aus, denn nur er besitzt die Umsicht, die Allgemeinheit der Gesichtspuncte, die Fähigkeit, aus sich selbst herausgehend in die objectiven Verhältnisse und in andere Ansichten sich zu versetzen, wie dies alles bei einer umfassenden Rede, welche auf eine größere Versammlung wirken soll, vorausgesetzt wird; die Virtuosität des Weibes liegt im Gespräch, durch dieses herrschen die Frauen im Kreise freier Geselligkeit und es bietet auch eine angemessenere Form der Belehrung für sie dar, als die modernen „Vorlesungen für ein gemischtes Publicum.“ So wenig, wie als Redner, sollte das Weib als Schriftstellerin vor das größere Publicum treten, und zwar aus denselben Gründen nicht. Ausnahmen werden die beste Rechtfertigung in sich tragen, wenn ohne Prätension Selbsterfahrenes in frischer Unmittelbarkeit und zunächst für das weibliche Geschlecht selbst mitgetheilt wird; dagegen giebt es wieder eine Art nicht der Schriftstellerei, aber doch der schriftlichen Darstellung, worin vor allen die Frauen zur Meisterschaft berufen sind, nämlich das Briefschreiben, sofern der Brief dazu dient, der individuellen Anschauung und Stimmung unmittelbar den individuellsten Ausdruck zu geben: nur wenig Männern ist es gegeben, mit der frischen, unbefangenen, völlig unreflectirten Unmittelbarkeit zu schreiben, welche aus des jugendlichen Göthe und aus Mozarts Briefen uns so sehr anspricht. Im Gebiete des Wollens und Handelns verfolgt der Mann fernerliegende Zwecke, läßt sich von allgemeinen Grundsätzen leiten, nach welchen er das Rechte zu schaffen sucht, wogegen das Weib, von ihrem natürlichen Gefühl für das Rechte geleitet, sich an die nächstliegenden Aufgaben hält und darauf bedacht ist, daß das Gute auch angemessen und schön geschehe, damit die weibliche Empfänglichkeit es sich als etwas übereinstimmendes aneignen könne, und so sucht das Weib, während die Thätigkeit des Mannes neuschaffend über die herrschende Sitte hinausgeht, vielmehr die Herrschaft der Sitte zu erhalten und zu begründen („Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte.“ Göthe im Tasso). In Bezug auf das leibliche Leben kommt dem Manne die Kraft zu, und es steht ihm an, für einen bestimmten Zweck bestimmte Organe zeitweise einseitig anzustrengen und dann in längerer Ruhe und Erholung ihre Kräfte sich wieder sammeln zu lassen; dagegen fordert die Anmuth, welche im Unterschiede von dem starken Geschlechte das Vorrecht des schönen ist, daß die verschiedenen Functionen in einer gewissen stätigen Gleichmäßigkeit harmonisch wirksam sind, wodurch das Weib zu ruhiger Ausdauer in höherem Grade fähig wird. Das beiderseitige Verhältnis zum Besitze

weiblich, Invention männlich. Eigenthümliches Bilden: nach Sitte weiblich, über Sitte hinaus männlich. Identisch Erkennen: weiblich mehr Aufnehmen als Fortbilden. Identisch Bilden: weiblich mehr mit Bezug auf die eigenthümliche Sphäre, männlich mehr mit reiner Objectivität.“

ist im wesentlichen durch das Wort Kant's (a. a. O. S. 345) charakterisirt: „des Mannes Wirthschaft ist Erwerben, die des Weibes Sparen." Und was endlich die Form der Nationalität anlangt als einer gleichfalls nothwendigen eigenthümlichen Erscheinungsform des Allgemeinmenschlichen, so ist es die Aufgabe des Mannes, sich der eigenen nationalen Eigenthümlichkeit im Unterschiede von andern bewußt zu werden, in diesem Bewußtsein sie zu behaupten und die großen nationalen Zwecke zu verfolgen; aber in dem Weibe stellt sich die nationale Eigenthümlichkeit unmittelbar und im ganzen noch deutlicher dar, als in dem Manne, weil es eben auch von der natürlichen Grundlage der Volksthümlichkeit sich weniger losmachen kann. Auf die bürgerliche und religiöse Gemeinschaft als solche wirkt nur die Selbstthätigkeit des Mannes unmittelbar ein, aber auch in dieser Beziehung ist die Einwirkung der Frauen, wie so viele epochemachenden Ereignisse in der äußeren und inneren Geschichte der Menschheit beweisen, sehr bedeutsam, „namentlich durch den billigen und in der Natur der ehelichen Verbindung gegründeten Einfluß, den sie auf ihre Männer haben" (Fichte, a. a. O. S. 217). Das Weib übt auf die ursprünglichste Gemeinschaft, auf die Familie, den intensivsten Einfluß, und da in dieser auch die bürgerliche und die religiöse Gemeinschaft wurzeln, so kann es nicht fehlen, daß die weibliche Einwirkung von dort aus auch auf diese Gemeinschaften sich verbreitet. Insbesondere im Gebiete der Religion gilt zwar in Bezug auf kirchliche Lehre und Organisation fortwährend das mulier taceat in ecclesia; in Bezug auf die erste Anregung und Begründung des religiösen Lebens in der heranwachsenden Generation aber ist der weibliche, insbesondere der mütterliche Einfluß von der höchsten Bedeutung. Vgl. in dieser besondern Beziehung: J. P. Lange, Ueber den Antheil des weiblichen Geschlechts an der Entwicklung und Geschichte der christlichen Kirche, Protest. Monatsblätter, 1858, S. 87—122, und dazu H. Merz, Christl. Frauenbilder. 2. Aufl. Stuttg. 1855. Burk, Spiegel edler Pfarrfrauen. Stuttg. 1855.

Wir dürfen nach diesem allen zusammenfassend sagen: der Mann entspricht seiner Bestimmung vorzugsweise durch das, was er thut, das Weib durch das, was es in seinem gesammten Wesen ist. An dem Mann schätzen wir die bestimmte Leistung und das bestimmte Talent, welches ihn dazu befähigt; bei dem Weibe aber kann das reichste und in glänzenden Leistungen bewährte Talent, kann selbst die bewunderungswürdigste Seelenstärke für den Mangel an jener alle einzelnen Lebensregungen zusammenhaltenden Innigkeit des Gemüthes und an jener Schönheit der Seele nicht entschädigen, welche das Unangemessene von selbst von sich fernhält und das Angemessene als lebendiges Element einer harmonischen Gesammtbildung sich aneignet, und auf welcher der eigenthümliche Reiz edler Weiblichkeit eigentlich beruht.*) Eben weil bei dem Weibe das Geistige unmittelbarer aus dem Natürlichen sich entwickelt, soll das Weib auch in seiner gesammten Erscheinung selbst schon das Natürliche als von dem Geistigen durchdrungen und geadelt darstellen, während der Mann vorzugsweise dem außer ihm liegenden Stoff das Siegel des Geistes aufdrückt. „Man liebt, sagt darum Göthe ebenso treffend als bündig, an dem Mädchen, was es ist, und an dem Jüngling, was er ankündigt," und man ehrt, dürfen wir hinzusetzen, an dem Manne, was er leistet.

II. Wie, wenn auch mit Uebergewicht der einen oder der andern Richtung, doch in einem jeden Gliede der menschlichen Gesellschaft Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit vorhanden sein muß, weil sie nur so im wechselseitigen Geben und Empfangen lebendige Glieder einer lebendigen Gemeinschaft werden können: so ist auch die Verschiedenheit des

*) Oldenberg a. a. O. S. 40: „In Lucianen und Ottilien (in Göthe's Wahlverwandtschaften) ist eine unweibliche Bildung einer echt weiblichen entgegengestellt. Lucianens Geist ist glänzend entwickelt, wie sie auch der Stolz ihrer Pension ist, aber dem Hause und der Natur entfremdet. In rastlosem Wechsel macht sie ihre Talente geltend, doch wird sie von Ottilien überstrahlt, die ihre Stelle im Hause Charlottens eingenommen hat. Ottilie hat keine Talente, aber das höchste weibliche Genie, in der Schönheit und jungfräulichen Mütterlichkeit ihres Wesens."

geistigen Geschlechtscharakters, wie sie im Bisherigen dargestellt worden ist, keine absolute, sondern sie beruht nur auf dem vorzugsweisen Hervortreten der einen oder der andern Seite, denn auch Mann und Weib sollen, soweit es ohne Beeinträchtigung des eigenen Geschlechtscharakters geschehen kann, ihre Eigenthümlichkeit wechselseitig sich mittheilen, und in ihrer Verbindung erst stellt der volle Begriff des Menschlichen sich dar. In der vollkommensten Weise wird diese Verbindung in der Ehe, als der vollkommensten Lebensgemeinschaft zweier Individuen, vermittelt; aber auch in dem weiteren gesellschaftlichen Leben darf sie nicht fehlen, und die Erziehung hat auf die rechte wechselseitige Ergänzung des männlichen und des weiblichen Elementes vorbereitend hinzuwirken. Zunächst wäre es nicht gut, wenn bei der erziehenden Thätigkeit überhaupt nur männlicher, oder nur weiblicher Einfluß sich geltend machte, oder wenn insbesondere, wie es wohl vorgeschlagen worden ist, Knaben nur von Männern, Mädchen nur von Frauen erzogen würden. Einen bedeutsamen Wink in dieser Beziehung bietet die Erfahrung, daß das Herz der sanftesten Mutter gerade an den wildesten Jungen am innigsten hängt, und daß umgekehrt der kräftigste, thätigste Vater zur sanftesten, sinnigsten Tochter ganz besonders sich hingezogen fühlt; denn offenbar hat diese Thatsache nicht, wie Kant will, darin ihren Grund, daß der eine Gatte für den Fall des Todes des andern in den Kindern vom Geschlechte des verstorbenen einen Ersatz für diesen voraussieht, sondern eben in dem Bewußtsein, daß das eine Geschlecht an dem andern seine Ergänzung hat und wiederum berufen ist, auf dieses ergänzend einzuwirken. Wir fordern also in Bezug auf die erziehende Thätigkeit ein Zusammenwirken des männlichen und weiblichen Einflusses. Der Knabe, von Natur darauf angelegt, bestimmten äußeren Zielen rücksichtslos nachzustreben, soll durch die weibliche Einwirkung an Innigkeit des Gemüthes gewinnen, an ruhiger Aufmerksamkeit auch auf das Näherliegende und scheinbar Unbedeutende, er soll lernen, daß das Zweckmäßige auch in angemessener Form geschehen, daß auch in der Art und Weise menschlichen Thuns die Herrschaft des Geistes über den Stoff sich offenbaren muß; und andererseits soll durch den erziehenden Einfluß von Männern der weibliche Geist aus seiner größeren Gebundenheit an die Naturbedingungen befreit werden, indem er dem Interesse für die großen Ziele erschlossen wird, welche dem Individuum und der Gesammtheit vorgesteckt sind, und erkennen lernt, daß das Streben nach diesen Zielen auch über die herrschende Sitte hinausgehen darf, um mit Geltendmachung neuer geistiger Mächte auch den Grund für neue Formen der Sitte zu legen. Auch in dieser Beziehung ist die rechte Familienerziehung vorbildlich, da hier Vater und Mutter in Verbindung die pädagogischen Qualitäten repräsentiren, welche auch der ausgezeichnetste einzelne Erzieher schwerlich in sich vereinigen kann; und insbesondere kann nur innerhalb der Familie, und zwar vorzugsweise durch den weiblichen Einfluß in ihr, auch in dem künftigen Manne jener Familiensinn begründet werden, welcher, wie sehr auch Denken und Thun nach außen dem öffentlichen Berufe zugewendet ist, doch das Herz stets in der Familie seine eigentliche Heimat finden läßt und zugleich die gediegene Grundlage und die immer neu stärkende Lebensquelle für eine kräftige Berufsthätigkeit. Aber auch wenn der Knabe und Jüngling, je mehr er einer bestimmten Berufsthätigkeit sich annähert, um so mehr der Familie äußerlich entzogen wird, darf ihm die ermäßigende und formende weibliche Einwirkung nicht fehlen, so wenig, als der gereifte Mann dieses bildenden Einflusses entbehren kann. Andererseits wirken die Lehrer in der Schule zur Erweiterung des Gesichtskreises ihrer weiblichen Zöglinge. Denn daß der eigentliche pädagogische Beruf eine Sache des Mannes ist, kann doch wohl als unzweifelhaft gelten, da nur die männliche Selbstthätigkeit diejenigen Eigenschaften einschließt, welche jener Beruf vor allen erfordert: die umfassende Uebersicht über die Gesammtheit der Aufgaben, welche das Leben stellt, und über die daraus folgenden pädagogischen Aufgaben; das organisatorische Talent, welches die entsprechenden Maßregeln

und Einrichtungen zu erkennen und zu schaffen versteht; die Richtung auf das Objective und die damit zusammenhängende Fähigkeit, auf den Standpunct des Zöglings sich zu versetzen und nach bestimmten Grundsätzen auf ihn einzuwirken. Auf die Frage, inwieweit Erzieherinnen von Fach nothwendig oder berechtigt sind, gilt die Antwort: sie sind es um so mehr, je mehr der pädagogische Beruf mit dem mütterlichen zusammenfällt, also ganz besonders für Kinder und demnächst für Mädchen. Und doch ist auch für diese Fälle zu wünschen, daß nicht bloß die obere Leitung der Schule, sondern auch der Unterricht, sobald er einen mehr systematischen Charakter annehmen muß, Männern überlassen bleibt, indem sonst der Erzieherin eine vorherrschende Verstandesthätigkeit und ein vielseitig regierendes Wirken nach allgemeinen Grundsätzen und feststehenden Regeln zugemuthet werden muß, wie es selten ohne jede Beeinträchtigung der harmonischen Totalität und der schönen Unmittelbarkeit, welche im weiblichen Geschlechtscharakter liegt, übernommen wird.

Es ist vorhin vorausgesetzt worden, daß auch die weibliche Jugend in der Schule von Lehrern von Fach gebildet werde. Dagegen läßt sich nun einwenden, daß das Mädchen, wie für die Familie, so auch ausschließlich in der Familie zu erziehen sei, eben so gewiß, als der Knabe die öffentliche Schule nicht bloß als Unterrichtsanstalt besuchen müße, sondern zugleich als eine für seinen künftigen öffentlichen Beruf ihn vorbereitende Erziehungsanstalt. Aber abgesehen davon, daß auch das Mädchen durch die Schule vor beschränkten Familienansichten und Familiengewohnheiten und vor einem selbstsüchtigen Familieninteresse bewahrt und für den weiteren geselligen Verkehr vorbereitet wird, in welchem die Frau eine so bedeutende Stellung einnimmt: so macht schon die Nothwendigkeit eines methodischen Unterrichtes durch geschulte Lehrer, wie er in der Regel nur in der Schule wird gefunden werden können, auch für Mädchen den Schulbesuch nöthig.*) Gewiß sind in neuerer Zeit die Ansprüche nicht sowohl an weibliche Bildung, als an weibliche Kenntnisse, vielfach ins Uebertriebene gesteigert worden; aber man muß sich doch auch hüten, die berechtigte Forderung, daß das Mädchen vor allem zur Hausfrau zu erziehen sei, in die völlig unberechtigte zu verkehren, daß von ihm alles fern zu halten sei, was nicht die vier Wände des Hauses einschließen, eine Beschränkung, welche um so gefährlicher ist, weil der weibliche Geist, welchen man für Höheres zu interessiren unterlassen hat, da er an sich schon mehr an dem Nächstliegenden haftet, leicht sein Interesse dem Alltäglichen und Ordinären zuwendet. Ein normaler Bildungsstand fordert eine verhältnismäßige Theilnahme des weiblichen Geschlechtes an dem Beruf und an den geistigen Interessen des Mannes, wie sie ohne eine entsprechende Theilnahme an seiner Vorbildung nicht möglich, aber schon um des Einflusses willen nöthig ist, welchen die Mutter in dem Knaben, und zwar weit über dessen eigentliche Kinderjahre hinaus, auf die Bildung des künftigen Mannes üben soll. Fordern wir sonach auch für die weibliche Jugend Theilnahme an der Schulbildung, so bleibt doch für das Mädchen fortwährend die eigentliche Stätte der Erziehung das elterliche Haus, welchem es schon täglich durch die Schule nicht zu lang entzogen werden

*) Daß in der einzelnen Familie der Schulunterricht vollständig durch Vater und Mutter ersetzt werden könne, ist aus inneren und äußeren Gründen gewiß nur in den allerseltensten Fällen anzunehmen. Aber auch für die von Raumer (a. a. O. S. 209) vorgeschlagenen Vereine von Müttern zur Bildung der Töchter, worin eine jede Mutter den Unterricht in der gerade ihr geläufigsten Fertigkeit beizusteuern hätte, möchten sich auch bei dem besten Willen die geeigneten Persönlichkeiten und die ausreichenden Kräfte nicht allzuhäufig finden. Und ob nicht selbst, wo sie sich fänden, der Vorzug des Schulunterrichts Beachtung verdiente, welcher darin liegt, daß dieser das Mädchen auch auf den Verkehr mit solchen vorbereitet, die ihm nicht durch seine eigene oder durch der Eltern Wahl zugeführt, sondern durch die Macht der Verhältnisse zu ihm in Beziehung getreten sind? Daß dabei die Mitschülerinnen im ganzen die Bildungsstufe und die gesellschaftliche Stellung seines elterlichen Hauses vertreten müßen, setzen wir voraus.

darf und in welches es nach kürzerer Schulzeit als an die eigentliche Stätte auch seines Berufes gänzlich zurückkehrt, während den Jüngling die längere Lehrzeit in seinen besonderen Beruf hinausführt. Und wie eben durch die Beziehung auf diese ausgebreitetere Berufsthätigkeit von der männlichen Jugend eine größere Masse von Kenntnissen wirklich lebendig angeeignet werden kann, so giebt es für die weibliche Jugend ein lebendiges Wissen nur in soweit, als dieses irgendwie zu dem häuslichen Leben in Beziehung tritt. Was das Mädchen in der Schule lernt, hat nur insoweit bleibenden Werth, als das Gelernte nicht bloß in dem künftigen häuslichen Berufe den Boden, in welchem es lebendige Wurzel schlagen kann, sondern auch von Anfang an in der Familie seinen Widerhall findet und namentlich von dem lebendigen Interesse der Eltern begleitet wird: ein Mädchen, welches durch Schulunterricht über die intellectuelle Bildung seiner Familie bis zur Unmöglichkeit eines beiderseits befriedigenden geistigen Verkehrs hinausgehoben wäre, würde für uns geradezu etwas widerwärtiges haben, während ein solches Verhältnis bei dem Jüngling durchaus nichts anstößiges hätte.

Wenn nun Mädchen und Knaben bis zu einem gewissen Grade denselben Schulunterricht genießen müßen, so fragt es sich, warum nicht auch **beide Geschlechter gemeinschaftlich den Unterricht genießen** sollen; denn wenn doch beide im gesellschaftlichen Leben später durch ihr eigenthümliches Wesen und Wirken sich wechselseitig unterstützen und ergänzen sollen, die Schule aber auf das Leben vorzubereiten bestimmt ist, so scheint es am nächsten zu liegen, daß beide Geschlechter auch miteinander und in steter Beziehung zu einander erzogen werden. In der That möchte auch hiergegen aus der Sache selbst kaum ein gegründeter Einwand zu erheben und dem gewöhnlichen Bedenken mit der Betrachtung zu begegnen sein, daß doch unstreitig die Erziehung unter sonst gleichen Verhältnissen besser und leichter in einer Familie gelingt, in welcher Knaben und Mädchen nebeneinander erzogen werden, als in einer solchen, in welcher nur Ein Geschlecht unter den Kindern vertreten ist. Wenn gleichwohl die Stimme der Pädagogen besondere Mädchenschulen mit einer Allgemeinheit und Entschiedenheit fordert, daß Beneke (a. a. O. II, S. 478) diese Forderung, wenigstens in Bezug auf die Mädchen aus den mittleren und höheren Ständen, als ein Axiom hinstellen kann, das einer Begründung gar nicht bedarf: so erklärt sich dies aus dem Umstande, daß bei der herrschenden Ueberfüllung der Schulen eine eigentlich pädagogische Einwirkung auf den Einzelnen überhaupt unmöglich ist, und deswegen, um Irregularitäten zu vermeiden, zu welchen die Differenz der Geschlechter Anlaß werden könnte, und um überhaupt die pädagogische Aufgabe zu vereinfachen, die Trennung der Geschlechter allerdings als geboten erscheint. Aber diese thatsächlichen Hindernisse eines gemeinschaftlichen Unterrichtes hindern nicht, es als die wünschenswertheste und dankbarste pädagogische Aufgabe zu erkennen, wenn ein Erzieher in einer Zahl, welche eine pädagogische Ueberwachung und Leitung noch möglich macht, Knaben und Mädchen neben einander zu erziehen hat. Die Gefahr, daß die Knaben weibisch und die Mädchen männisch werden, ist da nicht vorhanden, wo beide Geschlechter in ungefähr gleicher Zahl vertreten sind, vielmehr sagt dann einem jeden sein Gefühl, daß es dem andern Geschlecht nur dadurch achtungs- und liebenswerth wird, daß es seinen eigenthümlichen Charakter rein bewahrt und darstellt, und geschlechtliche Roheiten und unnatürliche Excesse werden durch ein solches Zusammensein sicher nicht sowohl befördert als verhindert. Dagegen kann sich in ihm schon der bildende Einfluß in sehr förderlicher Weise geltend machen, welchen, das männliche vorzugsweise anregend, das weibliche ermäßigend und zügelnd, beide Geschlechter auf einander auszuüben bestimmt sind. Und da dem Knaben für die Gegenstände, in welchen nur er allein zu unterrichten ist, ohne Schwierigkeit eine Anzahl von Stunden mehr zugemuthet werden kann, so fällt auch das Hauptbedenken in Bezug auf den Unterricht weg; denn in den für beide Geschlechter bestimmten Unterrichtsgegenständen kann die allerdings verschiedene männliche und weibliche Auffassungsweise gerade zur vielseitigeren und erschöpfenderen Erkenntnis

und Behandlung des Gegenstandes benutzt werden. (Vgl. hiermit den folgenden Artikel. D. Red.).

III. Nachdem in dem Bisherigen die Eigenthümlichkeit des männlichen und des weiblichen Geschlechtscharakters dargestellt und gezeigt worden ist, wie beide sowohl in den Erziehern zusammenwirken, als in den Zöglingen in Beziehung auf einander hervorgebildet werden müßen, ist noch übrig, etwas bestimmter und soweit es sich nicht aus dem bereits Gesagten von selbst ergiebt, die Art und Weise darzulegen, wie die Erziehung dabei doch die Eigenthümlichkeit eines jeden Geschlechtes wahren muß.

Was zunächst die Erziehung im engeren Sinne angeht, so fordert die lebhafte und vordringliche Selbstthätigkeit der männlichen Jugend eine stetigere und strengere Disciplin, als sie bei der weiblichen erforderlich ist, deren Empfänglichkeit ein natürliches Gefühl für das in jedem Verhältnisse Angemessene in sich schließt und welche den Anforderungen der jedesmaligen Umgebung mehr von selbst sich fügt. Das Mädchen braucht nicht in dem Grade, wie der Knabe, an die zügelnde Hand fortwährend erinnert und durch den imponirenden Ernst des Erziehers in den Schranken gehalten zu werden, vielmehr muß, wie Benecke treffend bemerkt, auch in den Schulen für Mädchen die Disciplin mehr der freieren und milderen Ordnung der Familie sich nähern. Strenge Strafen, wohl gar körperliche Züchtigungen, wie sie nöthig werden, um die rohen Aeußerungen eines unbändigen Eigenwillens bei Knaben zurückzudrängen, würden das weibliche Selbstgefühl verletzen und unterdrücken; dagegen wird die Erinnerung daran, wie lautes und wildes Wesen u. dgl., eben weil es etwas unweibliches ist, dem Mädchen nicht ziemt, in dem Munde des Erziehers um so wirksamer sein, da der Schülerin das Gefühl sagt, daß sie nur durch Bewahrung des Charakters der Weiblichkeit die Liebe und Achtung des Mannes sich erwerben kann. Freilich muß, um eine solche Wirkung hervorzubringen, der Erzieher eben ein Mann sein. Einem solchen kommt von Seiten der weiblichen Zöglinge nicht selten eine wahrhaft begeisterte Innigkeit persönlicher Zuneigung entgegen, wie der von Natur nach Unabhängigkeit strebende Knabe ihrer gar nicht fähig ist, auf der anderen Seite wird aber auch die auf schwachen Füßen stehende Auctorität des energielosen, allzunachgiebigen Lehrers durch den feinen Blick für Schwächen, welcher dem weiblichen Geschlechte eigen ist, und durch dessen kleine Listen noch sicherer und vollständiger zu Fall gebracht werden, als durch die offene Derbheit der Knaben. Wenn nun, wie so eben angedeutet, der Erzieher bei Knaben vorzugsweise darauf bedacht sein muß, daß deren Selbstthätigkeit nicht in ungehöriger Weise gegen die Umgebung sich herausbewegt, so handelt es sich dagegen bei Mädchen darum, deren Empfänglichkeit vor verderblichen Eindrücken der Umgebung zu beschützen. Dem Manne kann die Berührung mit dem feindlichen Leben nicht erspart werden, aber er besitzt in seiner vorherrschenden Selbstthätigkeit auch die Kraft, das Widrige zurückzuweisen oder zu überwinden und so den Kampf zu bestehen, und die Erziehung hat die Aufgabe, diese Kraft zu stärken und ihr die rechte Richtung zu geben. Dem Weibe fehlt in Folge seiner vorherrschenden Empfänglichkeit diese Widerstandskraft, es ist von den Eindrücken der Umgebung in höherem Grade abhängig, und der Satz: „Jugend muß gewagt werden" ist für Mädchen nicht gesagt; vielmehr müßen sie vor störenden Einflüssen bewahrt werden, bis ihr Wesen zu der inneren Selbständigkeit gelangt ist, welche das Ungehörige von selbst meidet oder von sich abweist.*) Mit einem Worte: Bei der Erziehung der

*) J. Paul, a. a. O. §. 91: „Die Sittlichkeit der Mädchen ist Sitte, nicht Grundsatz. Den Knaben könnte man durch das böse Beispiel trunkener Heloten bessern, das Mädchen nur durch ein gutes .... Sie sollten, wie die Priesterinnen des Alterthums, nur an heiligen Orten erzogen werden; und nicht einmal das Rohe, Unsittliche, Gewaltthätige hören, geschweige sehen ...

männlichen Jugend muß, nach Schleiermachers Ausdruck, die kühne, bei der der weiblichen die vorsichtige Maxime leiten. Darum darf denn die stetige und strenge Disciplin, welche durch das Naturell des Knaben erfordert wird, doch auch keine pedantische, kleinliche und mäkelnde werden, welche ihm Kraft und Lust zu dem in seiner Bestimmung liegenden selbständigen Wirken nach außen nimmt, seine Thätigkeit in Nebendingen sich verzehren und ihn zur rechten Selbständigkeit nie kommen läßt, oder ihn zu trotzigem Widerstande reizt. Ist es gelungen, den Knaben in kräftiger Thätigkeit den wahren Zielen zuzuwenden, so darf man, ohne den Werth der Ordnung auch im Kleinen und Alltäglichen zu unterschätzen, doch in diesen Dingen nachsichtiger sein. Bedeutenden Männern rechnet man eine geniale Unordnung nicht an; dagegen vermögen glänzende Leistungen einer Schriftstellerin mit Saloperie in ihrem Wesen und Auftreten uns nicht auszusöhnen. Denn eben weil das Weib nicht auf die Erreichung bestimmter äußerer Zwecke hingewiesen ist, fordern wir von ihm, daß es um so sorgfältiger auf sich selbst und auf seine nächste Umgebung achte: Ordnung und Reinheit im Aeußeren wird nicht nur ihm selbst ein Schirm, welcher Störendes und Verunreinigendes von der Seele abhält,*) sondern indem das Weib dadurch als Gehülfin des Mannes diesem die Sorge für das Kleine und Alltägliche abnimmt und ihm eine freundliche behagliche Umgebung schafft, befreit und erhöht sie das Wirken des Mannes für die Aufgaben seines besonderen Berufes. Gerade auf die unterstützende Thätigkeit des Weibes in diesem Sinne möchten wir die schönen Worte des Dichters beziehen:

> Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach ihrer Bestimmung,
> Denn durch Dienen allein gelangt sie endlich zum Herrschen,
> Zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hause gehöret.
> Dienet die Schwester dem Bruder doch früh, sie dienet den Eltern,
> Und ihr Leben ist immer ein ewiges Gehen und Kommen,
> Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für andre.

Rücksichtlich des Unterrichtes ist, in Anwendung der oben ausgesprochenen allgemeinen Grundsätze, vor allem darauf aufmerksam zu machen, daß der auf harmonisches Zusammenwirken der verschiedenen Functionen angelegte weibliche Organismus langandauernde einseitige Kopfarbeit und anhaltendes Sitzen nicht verträgt, wie es wohl dem Knaben zugemuthet werden kann. Durch die Ignorirung dieser Thatsache hat es die moderne Ueberspannung des Mädchenunterrichtes glücklich dahin gebracht, daß es schon fast als eine Ausnahme angesehen werden kann, wenn eine Mutter aus den sogenannten gebildeten Ständen noch im Stande ist, die erste und süßeste Mutterpflicht zu erfüllen und dem Kinde die erste naturgemäße Nahrung selbst zu bieten, und daß die Bleichsucht immer mehr das unerläßliche Kriterium eines gebildeten „Frauenzimmers" wird (vgl. in dieser Rücksicht die oben angeführte vortreffliche Schrift von Heidenreich). Dazu pflanzt sich die aus der Schule mitgebrachte geistige Ueberreiztheit zu Hause in jener unersättlichen nervösen Lesewuth fort. Um solchen Verkehrtheiten zu begegnen und wo sie eingerissen sind, von ihnen zu heilen, ist das sicherste Mittel, daß man das Mädchen seiner Bestimmung gemäß zu häuslicher Arbeit anhält, und zwar nicht sowohl zur Handarbeit, welche gleichfalls mit Sitzen verbunden ist und leicht zu einem den Geist erschlaffenden dumpfen Hinbrüten Anlaß wird, sondern zu jenen die Aufmerksamkeit vielseitig anregenden und den ganzen Körper beschäftigenden Dienstleistungen, wie

Ein verdorbener Jüngling kann ein herrliches Buch aus der Hand legen, im Zimmer mit feurigen Thränen auf- und abgehen, und sagen: ich ändere mich; und es — halten . . . Ich habe noch von wenig Weibern gelesen, die sich anders geändert hätten, als höchstens durch einen Mann . . . Vielleicht entschuldigt sich daraus das Betragen der Welt, nach welchem männliche Fehltritte Masern sind, die wenig oder keine Narben lassen, weibliche aber Blattern, die ihre Spur in die Wiedergenesene, wenigstens in das öffentliche Gedächtnis graben."

*) Auch hierüber treffende Bemerkungen bei J. Paul, a. a. O. §. 98. geg. Ende.

sie Göthe in den vorhin mitgetheilten Versen angedeutet und in der zweiten seiner „Episteln" auf so ergötzliche Weise näher specificirt als Panacee gegen die unseligen Bücher „vom Bücherverleiher gesendet." Für die verschiedene Art des Unterrichtes, wie sie durch die Verschiedenheit des Geschlechtes bedingt ist, folgt alles wesentliche aus dem Grundsatze, daß dem männlichen Geiste das construirende, dem weiblichen das reflectirende Verfahren am angemessensten ist. Unterrichtszweige, in welchen die constructive Methode eigentlich herrscht, die philosophischen und höheren mathematischen Fächer, sind überhaupt nicht für das weibliche Geschlecht, und ein Mädchen, welches mit Lineal und Kreide vor die Tafel träte, um den magister matheseos zu demonstriren, gäbe ebenso wenig ein ansprechendes Bild, als der Knabe, welcher, zumal bei gesundem Leibe und guter Witterung, Stramin näht; dagegen ist das auf die concreten Anforderungen des wirklichen Lebens bezogene Kopfrechnen recht eigentlich ein weibliches Geschäft. Auch der reich entwickelte grammatische Organismus der alten Sprachen ist nur für männliche Zöglinge ein entsprechendes Lehrobject, wie auch nur sie die Fähigkeit besitzen, aus den gegenwärtigen Verhältnissen lebendiger in das eigenthümliche Leben des classischen Alterthums sich zu versetzen; dagegen entsprechen die neueren Sprachen, deren einfacherer Bau gestattet, die Regel bald gegen die lebendige Uebung zurücktreten zu lassen, mehr der Eigenthümlichkeit der weiblichen Auffassung, welcher übrigens ebenfalls kein bloßes instinctmäßiges Parliren, sondern auch ein Erfassen der grammatischen Regel zugemuthet werden muß, damit der Schülerin auf diesem Wege auch ein bewußterer und mit größerer Sicherheit verbundener Gebrauch der Muttersprache vermittelt werde. Während der Knabe auf den pragmatischen Zusammenhang hinzuweisen ist, wird dem Mädchen die Geschichte zu einer Reihe von Biographieen und „Lebensbildern," wie sie früher Becker in der ursprünglichen Gestalt seiner Weltgeschichte, neuerdings Grube dargestellt hat. Der naturgeschichtliche Unterricht leitet den Knaben bald zum System hin, während das Mädchen von der concreten Erscheinung nicht bloß ausgeht, sondern auch fortwährend mehr an ihn haftet, denn es ist die Weise des weiblichen Geistes, das Allgemeine dadurch mitzubekommen, daß er das Einzelne lebendig auffaßt. Eben darum ist auch dem weiblichen Geschlechte, obgleich ihm auch auf dem Gebiete der Kunst die eigentlich schöpferische Kraft abgeht, doch ein natürliches Interesse und Verständnis eigen für das Kunstschöne, welches in concreter Form einen allgemeinen geistigen Gehalt ausdrückt, und wenn der Dilettantismus auf diesem Gebiete, sobald er nicht auf einem ausgesprochenen Talente ruht, bei dem Knaben und Jünglinge nicht zu begünstigen ist, weil er diesen leicht von seinen ernsteren Aufgaben abzieht, so kann man dagegen eine anspruchslose Neigung zur Beschäftigung mit der Kunst bei dem Mädchen willkommen heißen, weil sie dieses vor dem Versinken in die Alltäglichkeiten seines Berufes bewahrt. Wie der künftige Mann, um einst die Versuchungen der Welt bestehen zu können, vor der Berührung mit denselben nicht allzu ängstlich bewahrt werden darf, so dürfen endlich auch beim Religionsunterrichte dem Jünglinge die wichtigsten Einwendungen gegen Religion, Christenthum und Kirche nicht verschwiegen werden, vielmehr wird gerade dadurch, daß diese Angriffe von vornherein in ihrer Haltlosigkeit dargestellt werden, der Gefahr, welche sie für den unvorbereiteten jugendlichen Geist haben können, am besten vorgebeugt. Bei dem Mädchen dagegen ist darüber zu wachen, daß sein Gemüth niemals aufhöre, in dem mütterlichen Boden der Religion möglichst ungestört zu wurzeln, denn nicht bloß weibliche Freigeisterei ist ekelhaft, sondern schon zu vieles Reflectiren über religiöse Dinge steht dem Weibe nicht an; das religiöse Bewußtsein muß zur gleichmäßigen Grundstimmung seines gesammten Seelenlebens werden, dann werden auch die Mütter erzogen werden, welche im Stande sind, den Söhnen in den ersten Jahren des Lebens schon jenen unvertilgbaren Eindruck frommer Mutterliebe in die Seele zu legen, welcher zugleich die sicherste Bürgschaft dafür giebt, daß auch der verlorene Sohn den Weg zu seiner wahren Heimat wieder zurückfinden werde.

G. Baur.

Geschlechtertrennung. *) Die Frage, ob die Geschlechter verschiedenen Unterricht erhalten, also verschiedene Lehranstalten für sie vorhanden sein sollen, ist nach zwei Hauptrücksichten zu beantworten: nämlich 1) ob sowohl die Fähigkeit als die künftige Bestimmung der Mädchen wirklich eine so ganz andere ist als die der Knaben, daß das Zusammennehmen beider, das sich sonst wegen der Gleichheit der eine Classe bildenden Kinder empfehlen würde, aus diesem Grunde unthunlich erscheint? und 2) ob in sittlicher Hinsicht Nachtheil von dem Beisammensein beider zu befürchten ist? In ersterer Hinsicht müßen wir, was die Fähigkeit, überhaupt die innere Disposition anbelangt, den Gegensatz der Geschlechter, wie er oft von den pädagogischen Theoretikern aufgefaßt wird, durchaus bestreiten; in keinem Fach, auch nicht in den reinen Verstandesoperationen, mit denen das so sehr betonte weibliche Gemüth lediglich nichts zu schaffen hat, wie im Rechnen, ist das eine Geschlecht als solches hinter dem andern zurück; giebt es Orte, wo sich eine vorgeschrittene Intelligenz bei den Knaben zeigt, so giebt es andere, wo dies ganz ebenso zu Gunsten der Mädchen der Fall ist. Alles, was bis zum 14. Jahre für Mädchen zu abstract ist, ist es auch für Knaben; das Interesse für die Lehrfächer ist durchschnittlich bei beiden Geschlechtern dasselbe, d. h. individuell größer oder kleiner. Ein tüchtiger Religionsunterricht ist für beide ganz gleich; und wenn auch sehr natürlich der Lehrer den Mädchen gegenüber in mancher Hinsicht leichtere Arbeit hat, weil sie vermöge weiblichen Instincts ihm mehr zu Gefallen leben, so gleicht sich dies dadurch wieder aus, daß Plauderei, Ausgelassenheit, Leichtsinn bei der weiblichen Jugend ebenso unangenehme Objecte der Disciplin sind, als die Wildheit der Knaben. Auch daß, worauf Schleiermacher und Raumer Gewicht legen, die Mädchenerziehung viel mehr den Charakter der Familienerziehung haben solle, ist unseres Erachtens hier nicht entscheidend; eine Schule kann unter allen Umständen nicht den Typus der Familie haben; gehen die Mädchen einmal in die Schule, so müßen sie auch in die Art einer Schule sich fügen, und es schadet dies nichts. Was aber den künftigen Lebensberuf anbelangt, so macht dieser allerdings in den mittleren und höheren Ständen eine andere Unterrichtsorganisation insofern nöthig, als die Knaben schon vor dem 14. Jahre in Real- und lateinischen Schulen den Grund zu ihrer Bildung legen, also Fächer betreiben müßen, auf welche die Mädchen ihr künftiger Beruf nicht führt. Beim Landvolk dagegen ist der Beruf in vieler Hinsicht derselbe; das Bauerweib hat auf dem Felde und im Stalle so gut ihre Arbeit, wie der Mann; ist doch (von Riehl) längst bemerkt worden, daß Stimme, Gesichtszüge und Benehmen der beiden Geschlechter in dieser niederen Schichte sich sehr ähnlich sind, der charakteristische Unterschied also erst in der Atmosphäre der höheren Bildung sich auch schärfer ausprägt. Also ist zu sagen: bei der Landjugend ist von den beiden obigen Gesichtspuncten aus gegen das Zusammennehmen der Geschlechter nichts zu erinnern; auf der Stufe des Bürgerthums und der höheren Gesellschaft dagegen ist die Trennung der Geschlechter durch den Unterschied der ganzen Lebensbestimmung nothwendig gemacht und kann nur, wofern nicht weitere Gründe (s. unten) auch hiegegen sprechen, in einzelnen Lehrstunden aufgehoben werden, wie z. B. im Religionsunterricht und in den Gesangstunden.

Allein die Frage hat zweitens auch eine sittliche Seite. Zwar wenn in dieser Beziehung z. B. gesagt wird, für Mädchen wäre eine öffentliche Prüfungsfeierlichkeit gefährlich, weil die weibliche Bescheidenheit dabei Noth leide, so müßen wir sagen: Prüfungen und Feierlichkeiten, welche die weibliche Bescheidenheit gefährden, wie öffentliche Declamationen u. dgl., sind auch für Knaben vor dem 14. Jahr eine ebenso große Verkehrtheit; auch finden derlei Solennitäten jedenfalls nur in Gymnasien und Realschulen Statt, mit denen Mädchenclassen zu verbinden niemand einfallen kann. Die Frage ist vielmehr, ob das Zusammensein in Einem Local, das tägliche Sichsehen nicht einen Reiz auf das Geschlechtsleben ausübe, der gefährlich wäre, und eine Gelegenheit

*) Vgl. d. Art. Geschlechter. D. Red.

zu Neckereien, ja zu Sünden gebe, die nicht mehr gut zu machen wären? Die einen unter den Pädagogen befürchten das in der That; so, um andere, unbedeutendere Stimmen nicht zu citiren, Schwarz, Lehrb. der Erz. III. S. 159. (Wenn andere, wie Beneke, die Trennung für die höheren Stände verlangen, so geschieht das aus den unter 1) berührten, nicht aber sittlichen Motiven.) Dagegen ist die Mehrzahl der Pädagogen keineswegs für absolute Trennung, wenigstens nicht in der Volksschule und während der ersten Schuljahre. Auch Beneke und Palmer lassen hier eine Vereinigung zu. Mit Entschiedenheit haben für eine solche gesprochen Spieß, Allg. Schulz. 1836, Nr. 122—129 (wobei die Urtheile sehr vieler Pädagogen angeführt sind). Baur, Erz.-Lehre 296—303. Curtman, Lehrbuch der Erz. II. 518 sagt: „Vor dem 10. Jahr wäre die Trennung kein pädagogisches und von da an kein sittliches Bedürfnis. Harnisch, Handbuch S. 355, will die Mädchenschulen nicht geradezu verwerfen, meint aber, man verspreche sich von der gänzlichen Trennung der Geschlechter in der Schulwelt weit mehr als der Fall wäre. Hergang, Encyklopädie I. 787 führt für die Vereinigung noch an Pestalozzi, Dinter, Zerrenner, A. Krummacher, Nebe, Pölitz u. a. m., deren Aussprüche größtentheils auch in dem Aufsatz von Spieß zu lesen sind. In Nr. 26 der Allg. Schulzeitung von 1858 wird vom christlichen Standpuncte aus der Vereinigung das Wort geredet.

Als Vortheile, die das Zusammennehmen der Geschlechter auch in sittlicher Beziehung gewährt, erkennen die genannten Pädagogen Folgendes an: Die Knaben werden durch den Verkehr mit den Mädchen sanfter, bescheidener, anständiger; sie gewinnen an Ehr- und Ordnungsliebe. Dagegen werden die Mädchen leichter vor falscher Sentimentalität bewahrt, sie verlieren die allzu große Schüchternheit und lernen sich freier bewegen. Es ist eine allgemeine Erfahrung, daß in gemischten Gesellschaften die jungen Leute gewöhnlich mehr Anstand beobachten, daß die Unterhaltung auf der einen Seite weniger roh und ausgelassen, auf der andern weniger gehaltlos und läppisch ist, als wenn Jünglinge und Jungfrauen nur mit ihresgleichen verkehren. Der rechte, edle Ton, die rechte sittliche Haltung findet sich meistens da, wo beide Geschlechter in größerer Anzahl bei einander sind. Ueber die sexuellen Verirrungen bemerkt Harnisch a. a. O. S. 338: „Ich bin nach meiner Erfahrung der Meinung, daß gerade durch das Zusammensein von Knaben und Mädchen ein Grund zur Sittlichkeit gelegt wird, daß die Einbildungskraft der Knaben und die Sehnsucht der Mädchen durch die Wirklichkeit sich mäßigt, daß die Schamhaftigkeit sich weit eher bei gehöriger Schulaufsicht erhalten wird, als wenn beide Theile getrennt sind. Die Knaben, welche am wenigsten mit Mädchen zusammenkommen, und die Mädchen, welche am wenigsten Knaben sehen, sind der Verführung am ersten ausgesetzt. Sie gehören gewöhnlich zu den stillen Brunnen, die tief sind. Es sollen auch in der Regel die Knaben, welche keine Schwestern haben, weit eher verführt werden können als die, welche mit Schwestern aufwachsen. Jedes Absperren reizt." Madame Necker L'education progressive III. 191 wünscht darum, daß die Brüder ihre Freunde in die Gesellschaft der Schwestern mitbrächten. In der Schule gewöhnen sich die Geschlechter an einander, welche doch im Leben bei dem täglichen Verkehr, Volks- und Familienfesten, Spinnstuben u. s. w. zusammenkommen. Kommen auch bisweilen Liebeleien vor, so sind diese, weil sie unter der Controle der Mitschüler stehen, deren Neckereien herbeiführen, weniger bedenklich als sonst. Der Verfasser hat bei einer sehr zahlreichen gemischten Volksschule noch nie vom Zusammensein beider Geschlechter, wohl aber vom unbewachten Verkehr von Knaben allein sittliche Nachtheile wahrgenommen. Salzmann und Pestalozzi hatten anfangs Knaben und Mädchen bei ihren Instituten, wenn auch nicht geradezu vereinigt, doch so verbunden, daß beide in häufige Berührung kamen, wie sie versichern, mehr zur Förderung der Sittlichkeit (Allg. Schulz. 1838. Nr. 125). In Sachsen-Weimar sollen vor einigen Decennien mehrere Gemeinden die Aufhebung der eingeführten Trennung ver-

langt haben, „weil die Sinnlichkeit durch die Trennung auf eine höchst gefährliche Weise gereizt werde" (Allg. Schulz. 1838. Nr. 128).

Wenn also die bezeichneten sittlichen Nachtheile nicht zu befürchten sind, so kann das oben erwähnte didaktische Motiv um so eher Platz greifen, so daß man Denzel Recht geben muß, wenn er sagt: „Eine Abtheilung der Kinder nach dem Geschlechte darf in der Volksschule nie auf Kosten der Classeneintheilung nach Entwicklungsstufen stattfinden." Einl. in die Erz. u. s. w. II. 260. Hergang S. 787. Auch Curtman nennt die Abtheilung nach Geschlechtern verwerflich, so lange die unterrichtlichen Forderungen noch so wenig erfüllt sind. Also in solchen Schulen, wo nur zwei oder drei Lehrer vorhanden sind, da scheide man um so mehr nach Kenntnissen, weil hier meistens die einfachen ländlichen Verhältnisse obwalten, bei welchen weder um des Unterrichts noch der Erziehung willen eine Sonderung nach dem Geschlechte Bedürfnis ist. Curtman will das Dorf, wo eine sittliche Nothwendigkeit der Trennung vorhanden sei, in den pädagogischen Belagerungszustand erklären. Dagegen führt Palmer ein Beispiel an, daß die Schule eines größeren Dorfes nach dem Geschlecht hätte getrennt werden müßen, weil die weibliche Jugend im Durchschnitt schon im 13—14. Jahre ganz entwickelt sei. Selbst in den höheren Ständen kann die Vereinigung bei wenigen Kindern bei einem Hauslehrer oder kleineren Privatinstituten ohne Bedenken gebilligt werden, weil unter solchen Umständen genaue Aufsicht und individuelle Behandlung möglich ist. Sind 4 oder mehr Lehrer vorhanden, oder verlangt es der sittliche, resp. unsittliche Zustand, so mag man vom 8—10. Jahre, je nach den Verhältnissen auch vom Beginne der Schule an, die Geschlechter trennen, dann aber auch vollständig. Dieselben dürfen auch beim Confirmandenunterricht nicht wieder vereinigt werden, sonst wird die Gefahr in den Jahren der Entwicklung durch den Reiz der Neuheit um so größer. Die Schullocale müßen möglichst auch räumlich geschieden sein, damit nicht beim Schulgang oder in den Zwischenstunden oder an geheimen Orten bedenkliche Neckereien und Annäherungen stattfinden.

Wo die Geschlechter vereinigt sind, da ist natürlich eine sorgfältige Aufsicht und Ueberwachung dringendes Bedürfnis. Alle sexuellen Beziehungen im naturgeschichtlichen Unterricht, die Verirrungen der Unzucht in der Geschichte, das sechste Gebot, müßen mit besonderer pädagogischer Weisheit behandelt werden. Wehe, wenn das Schamgefühl der Mädchen in Gegenwart der Knaben verletzt oder eine Schamröthe veranlaßt würde, welche zu Neckereien reizt! Daß die Subsellien gesondert und zweckmäßig gestellt werden müßen, versteht sich von selbst.

Die Verordnungen über den fraglichen Gegenstand sind sehr verschieden. Im Königreich Sachsen soll die Trennung in größeren städtischen Schulen durch alle Classen, in kleineren Städten und größeren Dörfern in den oberen Classen bewerkstelligt werden. In Kurhessen sollen schon bei zwei Lehrern die Geschlechter getrennt werden, daß jedes Kind bei demselben Lehrer bis zu seinem Austritt bleibt. In Weimar wird bei Volksschulen die Trennung der Geschlechter nur ausnahmsweise gestattet. In Oesterreich wird die Trennung für heilsam erklärt. In Hessen-Darmstadt soll bei drei Lehrern eine Trennung in der Oberclasse stattfinden. Ueber Baden vgl. Bd. I. S. 392.

K. Strack.

Geschlechtliche Verirrungen. In dem Lebensalter, welches den Erzieher beschäftigt, beobachtet man dreierlei Arten von geschlechtlichen Verirrungen in dem weiteren Wortsinne. Es kann geschehen, daß Knaben und Mädchen noch vor den Entwicklungsjahren, ebenso, daß sie während derselben den Geschlechtsact ausüben; beides namentlich in großen Städten, in welchen das Bestehen öffentlicher Häuser, privilegirter oder geduldeter, den Hauptgrund zur Verführung bildet. Sodann enthalten die Annalen der Strafrechtspflege und der gerichtlichen Medicin namentlich in Frankreich die traurigsten Belege für den leider nicht eben seltenen Misbrauch von Unmündigen beiderlei Geschlechts zur natürlichen oder unnatürlichen Wollustbefriedigung von Erwachsenen, mei-

stens abgelebten Wüstlingen, mitunter aber auch von Personen, welche mit den Opfern ihrer Lüste als Blutsverwandte, Geistliche, Lehrer oder Erzieher in einer Beziehung stunden, welche derlei Verbrechen zum Schandfleck der Menschheit stempeln. Drittens befassen die geschlechtlichen Verirrungen jenen Misbrauch des eigenen Körpers zu unnatürlicher Wollust, welchen man mit Benennungen wie Onanie (im uneigentlichen Sinne gegenüber der ursprünglichen Bedeutung dieses aus I. Mos. 38, 9 abgeleiteten Ausdrucks), Selbstbefleckung, Selbstschwächung, Masturbatio zu belegen pflegt. Dieses Uebel als Leiden der Kindheit und Jugend ist der besondere Gegenstand der folgenden Auseinandersetzung.

Geistliche, namentlich katholischen Bekenntnisses, Erzieher und Aerzte stimmen in der Ansicht überein, daß die heimliche Unzucht der bezeichneten Art seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts eine die allgemeine Vorstellung weit übertreffende Verbreitung besitzt; für den Unterzeichneten ist es jedoch keine festgestellte Sache, ob das Uebel in der That in dem Grade, wie man annimmt, eine Krankheit der neueren Zeit bilde oder ob nicht vielmehr die Aufmerksamkeit der Erzieher und Aerzte in Frankreich und Deutschland seit dem Erscheinen der Schrift von S. A. Tissot „Von der Onanie; eine Abhandlung über die Krankheiten, die von der Selbstbefleckung herrühren; latein. 1758; französ. 1760; übers. und mit Anmerk. von F. E. Kerstens; Leipz. 1769, 1792, 1798“ und durch die seither überreich veröffentlichte medicinische, pädagogisch-theologische und populäre Literatur auf die Geschlechtsverirrungen hingelenkt wurde. Eine Zunahme des Uebels nach Grad und Ausbreitung vermögen wir allerdings um so weniger zu bestreiten, als wir in Fehlern der neueren diätetischen wie der pädagogischen Erziehung die Hauptquellen dieser Anomalie erkennen.

Die Onanie ist zu betrachten hinsichtlich ihrer Ursachen, ihrer Folgen, ihrer Erkenntnis, ihrer Verhütung und Heilung.

Bei einem weit verbreiteten Uebel darf man zum voraus erwarten, die Gründe seiner Entstehung seien mannigfaltiger Art und wurzeln überdies in allgemein gegebenen Verhältnissen. Zunächst wird zu unterscheiden sein zwischen der spontanen Entstehung und jener durch Beispiel und Verführung. Unbestreitbar verfällt manches unverdorbene Kind dem Uebel durch das schlechte Beispiel von Schul- oder Spielgenossen oder durch directe Verführung erwachsener Personen, namentlich unsittlicher Dienstboten und erfahrungsgemäß bieten die heimlichen Gemächer zumal der Mädchenschulen und das Zusammenschlafen in Pensionaten und Erziehungsanstalten die häufigste Gelegenheit, während in der Familie neben der Scheu vor den Geschwistern auch die strengere Ueberwachung und individuellere Beobachtung in Anschlag kommt. Die ärztliche Beobachtung lehrt jedoch die spontane Entstehung als die vorherrschende zu betrachten.

Es wäre überflüssig und ein vergeblicher Versuch, alle die Umstände für sich aufzuzählen, durch welche der erste Misbrauch der Geschlechtstheile herbeigeführt und der Anlaß zu weiteren Reizungen derselben gegeben wird; die Einsicht dürfte vielmehr geschärft werden, wenn wir die Ursachen unter einige Hauptkategorieen zusammenfassen; wir erhalten dadurch zugleich einen allgemeinen Maßstab für die moralische Beurtheilung der mit dem Uebel Behafteten.

Einmal gewöhnt sich das Kind, der Knabe oder das Mädchen, mit den Geschlechtstheilen zu spielen, sie mechanisch zu reizen und wenn hiebei eine Wollustempfindung hervorgerufen wurde, ebenso wenn eine solche durch eine zufällige Reizung dieser Theile zustandekam, sucht es den gleichen Sinnenkitzel wieder hervorzubringen; auf diesem Wege wird das Uebel zur Gewohnheit in einem Lebensalter, welches jede Einsicht in das Verderbliche, Unsittliche und Sündliche dieser Manipulationen ausschließt; solche Kinder sieht man demgemäß ganz unbefangen dem unglückseligen Spiele sich hingeben; wächst später die Ahnung des Schuldhaften dieser Gewohnheit, so wird die Onanie von jetzt an geheim betrieben, das Verständnis der nachtheiligen Folgen ist aber zu unklar und das sittliche Gefühl zu schwach, um dem zur Gewohnheit gewordenen Triebe

zur Reizung der Genitalien und zur Befriedigung der dieser Nervensphäre eigenthümlichen Lustempfindung immer widerstehen zu können.

In vielen Fällen wird es keiner besonderen Erklärung bedürfen, warum Kinder in den ersten Jahren oder später mit ihren Genitalien spielen; das Betasten und Bewegen aller greifbaren Gegenstände gehört zur kindlichen Entwicklung und daß sich die Hände einmal auch an die Genitalien verirren, ist um so begreiflicher, wenn die Kinder bei schlechter Pflege und Aufsicht, zumal in kranken Tagen, längere Zeit unbeschäftigt im Bette liegen. Bei den Knaben kann ohnehin schon bei der Befriedigung eines natürlichen Bedürfnisses, der Entleerung des Urins, die Berührung der Genitalien nicht vermieden werden.

Andererseits kommen aber besondere Veranlassungen vor, welche eine Blutüberfüllung jener Theile und eine Erregung ihrer Empfindungsnerven im allgemeinen oder eine Steigerung derselben bis zur specifischen Wollust herbeiführen. Unter den krankhaften Zuständen, welche hieher gehören, seien kurz genannt: Entzündung des praeputium und der glans penis, namentlich bei angeborener Phimose und örtlicher Unreinlichkeit, Entzündungen der weiblichen Schamtheile, namentlich bei Neigung zur Skrophelsucht, bei beiden Geschlechtern juckende Ausschläge in der Umgegend, Mastdarmwürmer und Blasenleiden; hieher gehört auch die Erfahrung, daß Kinder, welche an nächtlichem Bettpissen leiden, leicht der Onanie verfallen, und der mächtige Antrieb zur Lustbefriedigung, wenn Ruthenschläge u. dgl. auf den Hintern eine entzündliche Reizung desselben und der angrenzenden Theile verursachten. Selbst eine augenblickliche Angst (wenn z. B. das Kind nach Hause eilt und sich ängstet, es möchte zu spät kommen) kann die Wirkung einer unwillkürlichen mit Samenergießung und Wollustgefühl verbundenen Reizung haben. Sodann ist ausdrücklich zu bemerken, daß die directe Reizung der Genitalien von gewissenlosen Ammen und Wärterinnen ausgeübt wird, um unruhige Kinder durch einen solchen Kitzel zu geschweigen.

Unter den zufälligen Umständen, welche in der angegebenen Weise die gefährliche örtliche Erregung der Genitalien zuwege bringen können, möchten folgende in praktischer Beziehung die nennenswürdigeren sein und namentlich für die spätere Kindheit, in welcher sich die psychischen Ursachen der Verirrung häufen, Beachtung verdienen. Der von den Aerzten Erection genannte Zustand der Schamtheile, welcher meistens mit einer Steigerung der Geschlechtsempfindung einhergeht, entsteht auf somatischem Wege am häufigsten, wenn Erregung des Blutes durch eine reichliche oder üppige, namentlich spät Abends genossene Mahlzeit oder durch erhitzende Getränke und die Wärme von weichen Betten, wenn diese und die Anfüllung der Blase und des Mastdarms im wachen Zustande, also namentlich beim Zubettebleiben nach dem Erwachen, ferner wenn örtliche Wärme mit mechanischer Reizung — Fahren im gepolsterten Wagen, Gehen in engen Beinkleidern, Schaukeln auf den Knieen, Zusammenpressen der über einander geschlagenen Beine, Reiten auf Spielgegenständen u. s. w. — zusammenwirken.

Die zweite Quelle des Uebels ist ein für den Nichtarzt in seiner specifischen Bedeutung leider schwer aufzufassender, meines Erachtens vor allem zu beherzigender Zustand von gleichzeitiger Schwächlichkeit des ganzen Menschen nach leiblicher wie geistiger Beziehung, und zwar ein Zustand, der als das überaus häufige Ergebnis einer falsch geleiteten Erziehung sich kundgiebt. Von den älteren Aerzten hat unter anderen Most, von den neueren der als Pädagoge bewährte Dr. Kern zu Leipzig *) auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht. Die zu frühe oder den Kräften des Einzelnen nicht angemessene Anstrengung der psychischen Functionen bei gleichzeitiger Vernachläßigung der für die physische wie für die moralische Gesundheit unentbehrlichen Ausbildung des Körpers bedingt auf rein somatischem Gebiet eine Ueberreizung des Nervensystems, welche unter begünstigenden Umständen speciell eine Steigerung der Geschlechtsempfindungen

*) Verhandlungen der Naturforscher und Aerzte zu Karlsruhe im Jahre 1858.

und der ihnen entsprechenden Triebe zur Folge hat; die krankhafte Befriedigung derselben ist sodann andererseits dadurch angebahnt, daß an der Entkräftung des Organismus die psychische Sphäre theilnimmt; bei der Wechselwirkung von Gehirn-, beziehungsweise psychischer Thätigkeit und dem Geiste wird ein krankhafter Zustand jener auch in diesem pathologische Erscheinungen nach sich ziehen, und diese werden um so mehr die Geschlechtsverhältnisse berühren, als von früherer Zeit her der zunächst unbewußte Misbrauch der Genitalien fortgeschleppt wurde, als ferner die aufgezählten somatischen Ursachen in dem Knabenalter in Wirksamkeit bleiben und als endlich jetzt auch das dritte Moment, die vorzeitige oder übermäßige Entwicklung der Geschlechtlichkeit und das Vorwiegen geschlechtlicher Vorstellungen, mit anderen Worten die Gedankenunzucht, die psychische Onanie, hinzutreten.

Die Ursachen einer abnormen Entwicklung der Geschlechtlichkeit wurden in dem Artikel „Entwicklungsperiode" dargelegt, daher hier im wesentlichen eine Hinweisung auf jene Schilderung genügt; jedoch die Rücksicht auf das Knaben- und Mädchenalter erfordert, daß einzelne der für diese Altersstufe besonders wichtigen psychischen Ursachen der Geschlechtsverirrung noch besonders behandelt werden. Ihre gemeinsame unmittelbare Folge besteht in dem Hinlenken der Aufmerksamkeit auf die Zeugungstheile, den Unterschied der Geschlechter und auf die Geheimnisse der sexuellen Functionen. Hierher gehört es, wenn man Kinder sich entblößen läßt, über ihre Nacktheit schäkert, ebenso wenn heranwachsende Knaben und Mädchen beim An- und Auskleiden, beim gemeinschaftlichen Baden und Schlafen, beim Besuche der geheimen Orte u. dgl. sich schamlos betragen dürfen; ferner das Anhören zweideutiger Reden oder unverhohlener Gespräche über die Geschlechtsverhältnisse, das Anschauen gewisser sinnlicher Liebkosungen oder schlüpfriger Bilder und das Lesen verführerischer oder allzu unverhüllter sexueller Darstellungen. In letzterer Hinsicht müßen zahlreiche Stellen des Alten Testaments Bedenken erregen; überschlägt sie der Lehrer, so wird sie die Neugierde um so sicherer aufsuchen und die Wißbegierde auch unverdorbener Kinder über ihren Inhalt nachdenken; giebt der Lehrer eine ausweichende Erklärung, so werden sich häufig einzelne allzu früh aufgeklärte Kinder finden, welche ihr halbes oder ganzes Wissen unter ihren Genossen in Umlauf setzen und die Unbefangenheit der Kinder wie ihr unbedingtes Zutrauen zum Lehrer hat ein Ende.*)

Ehe wir diesen Abschnitt verlassen, sei noch eine Bemerkung beigefügt, warum gleiche Ursachen in Bezug auf geschlechtliche Verirrungen nicht gleiche Wirkungen hervorrufen. Auf der einen Seite hängt gewiß der größere oder geringere Widerstand gegen die Lockungen der Sinnlichkeit von der sittlichen und religiösen Ausbildung eines Individuums ab, auf der anderen muß aber vom Beobachter der menschlichen Natur betont werden, wie sehr verschiedenen Grades in den Entwicklungsjahren und der Jugend der Geschlechtstrieb sich äußere und wie Zeiten gesteigerter geschlechtlicher Erregung eintreten, welche zumal bei einer Trübung des Bewußtseins, z. B. durch geistige Getränke, das normale Verhältnis zwischen Sinnlichkeit und Vernünftigkeit verrücken, die moralische Zurechnungsfähigkeit beschränken oder aufheben und daher einzelne Rückfälle zu der als Sünde und Uebel anerkannten und gemiedenen früheren Gewohnheit oder statt derselben einzelne natürliche Ausschweifungen herbeiführen.

Bei der Betrachtung der F o l g e n d e r S e l b s t b e f l e c k u n g muß uns vor allem klar sein, daß je nach dem Grade derselben, nach dem Alter und Geschlechte, der ganzen Organisation und den Lebensverhältnissen des Individuums, endlich je nach der Betheiligung der Phantasie die Wirkungen sich verschieden gestalten werden. Der größte Irrthum ist die Annahme eines allgemeinen Krankheitsbildes; abgesehen von der Beobachtung verschiedener von dem Uebel Befallener lehrt schon die Vergleichung der einzelnen

*) Was die Behandlung solcher Stellen betrifft, so verweisen wir auf den Art. Bibellesen Bd. I. S. 632 f. D. Red.

literarischen Beschreibungen unter einander, daß ihre Zeichnung und Färbung die größten Verschiedenheiten bietet; am wenigsten darf man auf einzelne Erscheinungen, als wären sie sichere Merkmale, Gewicht legen. Bei der großen Mannigfaltigkeit der Folgeerscheinungen müßen wir daher den Satz aufstellen, aus diesen allein lasse sich auf das Vorhandensein des Uebels nur dann mit Wahrscheinlichkeit oder Sicherheit schließen, wenn eine aus keiner anderen Ursache zu erklärende krankhafte Veränderung eines Individuums nach seiner physischen und psychischen Seite sich entwickelt. Hiemit ist auf die gewiß unterschätzte Gefahr einer Verwechselung der Krankheitszeichen der Onanie mit dem Symptomencomplexe z. B. bei Wurmleiden, Skropheln und Tuberkeln im Knabenalter, oder bei zufälligen Leiden der Geschlechtssphäre, chlorotischer Blutmischung und hysterischer Nervenreizung während und nach der Pubertätszeit aufmerksam gemacht. Der erfahrene Beobachter mag immerhin aus einer gewissen Gesammtheit von Erscheinungen sich leicht ein wahrscheinliches Urtheil bilden können, zum heilenden Einschreiten sollte er sich jedoch erst nach dem Erheben sicherer Zeichen entschließen, wenn er nicht andere allgemeine Warnungen u. dgl. bei bloßem Verdachte für gerechtfertigt hält. Endlich bleiben einzelne Verirrungen ohne Spuren und Folgen.

Die Folgen gestalten sich nach der Art und noch mehr nach ihrem Grade verschieden, je nachdem es sich bloß um unbewußte oder mit unvollständiger Einsicht und geringer Betheiligung der Phantasie gebliebene Masturbation, oder aber um die unnatürliche Befriedigung des von psychischer Seite angeregten Geschlechtstriebes mit den im heranreifenden Alter unausbleiblichen Seelenkämpfen handelt; sodann ist zwar Hufeland, überhaupt die Mehrzahl der Schriftsteller, in der Schätzung der durch den materiellen Verlust sich ergebenden Nachtheile viel zu weit gegangen. Den Säfteverlust bei Einer Entleerung mit dem bei einer Aderlässe zu vergleichen, ist eine arge Uebertreibung. Ganz gleichgültig verhält es sich jedoch keineswegs, ob je nach dem Geschlechte und Alter Samenentleerungen die Geschlechtsreizung begleiten oder nicht, und es ist die Gefahr am größten, wenn bei vorzeitiger Pubertät viel Zeugungsflüssigkeit infolge der Reizung der Organe bereitet und entleert wird.

Die folgende physiologisch begründete Skizze der Wirkungen ist daher durchaus nicht als ein Krankheitsbild, als ein diagnostischer Kanon zu betrachten, sondern deutet uns an, in welchen Gebieten des Organismus die Nachtheile im allgemeinen sich offenbaren können, und eben deshalb ist das Detailliren derselben unterlassen.

Der örtliche Misbrauch der Genitalien bedingt den Aerzten bekannte Formveränderungen, nach Umständen entzündliche Zustände, als schwerste, stets der strengsten ärztlichen Behandlung bedürftige Folge die Spermatorrhöe. Reizzustände der benachbarten Blase sind häufige Begleiter. Sodann bewirkt die örtliche Nervenreizung durch Uebertragung auf die Nervencentren die mannigfaltigsten Störungen im Gebiete der Empfindung, Bewegung und der psychischen Thätigkeit. Die Betheiligung zunächst des Rückenmarks äußert sich bei habitueller Onanie stets durch Asthenie unter den folgenden Zeichen: unwillkürliche Bewegungen bei plötzlichen Sinneseindrücken, rasches Erlahmen der willkürlichen Muskelthätigkeit, verminderte Energie der Ortsbewegung, Zittern der Hände und Schwanken bei längerem Stehen ohne seitlichen Stützpunct; schwerere Folgen, namentlich die von den Neuigen so sehr gefürchtete Impotenz und die sog. Rückgratsschwindsucht (Tabes dorsalis) sind selten. Sodann die Ueberreizung des verlängerten Markes führt bei gegebener Disposition zu Krampfkrankheiten, namentlich zur fallenden Sucht (Epilepsie), glücklicher Weise selten. Abnahme der Energie einzelner höherer Sinne kann vorkommen; charakteristisch aber ist die in ihrer Erscheinung allerdings sehr mannigfaltige Aenderung der Gehirn- und psychischen Functionen. Am allgemeinsten beobachtet man bei Knaben eine ungünstige Aenderung ihres ganzen Wesens: große Reizbarkeit oder Apathie, Nachlaß des Lerneifers, Schwäche des Gedächtnisses, oft krankhafte Willensschwäche, dabei ein scheues, zurückgezogenes, schleichendes Wesen. Ist die

Infection der Phantasie vorherrschend geworden, so verräth sich diese Verirrung der Vorstellungen durch die Erregung bei allem, was in irgend einer Beziehung zu geschlechtlichen Dingen steht, das Zurückziehen von den lärmenden und Kraftaufwand erfordernden Spielen und Uebungen und das Aufsuchen der Einsamkeit.

Die secundären psychischen Folgen sind größtentheils davon abhängig, daß in den Entwicklungsjahren oder in der Jugend das Gesundheitsschädliche des Uebels zum Verständnis kommt und Reue, tiefstes Schamgefühl, nicht selten eine Verzweiflung an sich selbst, zumal nach Rückfällen, das Bewußtsein beherrscht; in diesem Zustande liegt die größte Wahrscheinlichkeit der Heilung, aber auch die Gefahr eines Uebergangs zur Hysterie, Hypochondrie und eigentlichen Seelenstörung. Aus der Concurrenz von Hallucinationen und Melancholie bildet sich leicht Verrücktheit. Die psychische Degeneration, unterstützt durch Epilepsie, führt leider sehr häufig zum Blödsinn, endlich schwere Formen der Hypochondrie und Melancholie entstehen leicht einmal bei wirklicher körperlicher Erkrankung, zumal bei abnormen Empfindungen in gewissen Nervengebieten und bei Spermatorrhöe, sodann bei falscher Belehrung. Die Uebertreibungen in wohlgemeinten Schriften über Onanie, noch mehr aber die schändliche Speculation einer jetzt ihr Unwesen treibenden populären Literatur, welche, um Käufer für ein Geheimmittel oder Kunden für einen „in der Behandlung der Geschlechtskrankheiten besonders erfahrenen Arzt" zu werben, die Behafteten geflissentlich in größte Sorge und Angst setzt, dazu nicht selten eine Geldsumme zu erpressen sucht, welche das Vermögen der Unglücklichen übersteigt, bewirken sehr häufig eine dauernde krankhafte Richtung auf die Beobachtung der Körperzustände oder bei gefühlvollen Naturen Schwermuth. Auch allzu strenge Einwirkungen der Beichtväter, man denke namentlich an die Jesuitenmissionen, können notorisch diesen Ausgang herbeiführen.

Die Folgen in anderen Gebieten des Organismus, auf welche jetzt überzugehen ist, äußern sich schon in den Knaben- und Mädchenjahren und müßen als minder charakteristisch behutsam beurtheilt werden. Consensuell leidet besonders der Magen, daher Störungen der Verdauung und Stirnkopfschmerz häufig eintreten; Herzklopfen nach geringen physischen und psychischen Bewegungen und Blutstockungen in einzelnen Venen, namentlich unter den Augen, sind vielgenannte Merkmale; wichtiger jedoch ist die schlechte Ernährung, namentlich geringe Entwicklung der Muskeln zusammen mit lebloser, schlaffer Haut und häufigen Pustelausschlägen; diese sind übrigens etwas alltägliches in den Pubertätsjahren und die Magerkeit für sich ist ein häufiges Attribut des raschen Wachsthums.

Die Erkenntnis, daß der Einzelne mit dem Uebel behaftet sei, kann sich stützen auf Denunciation, auf Ertappen während der That und auf sonstige Ueberführung, endlich auf directes oder indirectes Eingeständnis. Ist der Verdacht erwacht, so werden Eltern und Erzieher, ehe sie weiter gehen, durch nähere Beobachtung den Sachverhalt tiefer zu ergründen suchen; auch das Ueberraschen auf der That wird alsdann eher möglich sein. Man beachte besonders, ob nicht in vermeintlich unbewachten Augenblicken die Hände zu den Genitalien geführt, unanständige Stellungen oder Bewegungen vorgenommen werden, ob nicht beim Ueberraschen nach dem Zubettegehen oder nach einem langen Aufenthalte auf dem heimlichen Gemache u. dgl. eine auffallende Erregung und Verlegenheit beim Befragen nach dem Grunde zu bemerken ist. Flecken in der Leib- und Bettwäsche von Mädchen sind nicht charakteristisch, bei häufigerem Vorkommen neben sonstiger Reinlichkeit beziehen sie sich aber auf einen Schleimfluß u. dgl., also etwas krankhaftes und daher näher zu beachtendes oder auf Masturbation. Eigenthümlich sind die Samenflecken in den Nachtkleidern und der Bettwäsche; erscheinen sie selten, so können sie auf den normalen nächtlichen Pollutionen beruhen; häufige Flecken, ebenso die Spuren von Tagespollutionen, seien sie willkürlich oder unwillkürlich entstandene, betrachte man stets als abnorm und wenn auch die ein-

zelne Entleerung eine zufällige war, darf man doch in der Regel auf physische oder psychische Onanie schließen.

Wie soll nun verfahren werden, wenn man das Vorhandensein des Uebels erschlossen hat und durch eine Unterredung mit dem Befleckten für sich selbst die volle Ueberzeugung gewinnen und sodann die heilenden Maßregeln einleiten will? Bekanntlich erfolgt ein offenes Geständnis zumal bei Knaben selten und um so weniger, je mehr die Furcht vor Strafe und die Aussicht des erfolgreichen Abläugnens vorherrscht. Man wird daher in einer ernsten, aber liebevoll bekümmerten Weise den Verdächtigen auf die unläugbaren Thatsachen, namentlich auf die Veränderung seines psychischen Wesens und auf die Anzeichen gestörter Gesundheit, endlich auf die angeführten directen Indicien aufmerksam machen, wird auch nach Merkmalen fragen, deren Zusammenhang mit den Geschlechtssünden nur dem Sachverständigen bekannt ist, und aus ihrem Zugeständnis einen überraschenden Beweis ableiten; das ganze Benehmen des wirklich Befleckten bei einer solchen Unterredung wird den Menschenkenner genugsam aufklären und für ihn bedarf es keines unumwundenen Bekenntnisses, wenn schließlich die Frage auf einen, wie man hoffe, von seiner Verderblichkeit nicht begriffenen Misbrauch der Genitalien gerichtet wird. Der Unschuldige, zumal der noch keine Vorstellung von der fraglichen Verirrung besitzt, wird sich leicht unterscheiden von dem verstockten Schuldbewußten. Ein Geständnis wird eher auf Fragen nach *einzelnen* unreinen Acten als nach einer Gewohnheit erfolgen.

Die *Heilung des Uebels*, wenn es zum Laster geworden ist, gelingt in den Knaben- und Mädchenjahren schwer, leichter in der Jugend; in diesem Zeitraume geht es aber häufig über in natürliche geschlechtliche Ausschweifungen, zumal bei Jünglingen, oder wenn auch der mechanische Misbrauch unterlassen bleibt, besteht doch bei beiden Geschlechtern die Ausschweifung der Phantasie noch fort. Ob die Folgen heilbar sein werden, hängt ganz von ihrer Beschaffenheit ab; im allgemeinen lehrt die Erfahrung, daß eine gewisse Schwächlichkeit des Organismus bis in das gereifte Mannesalter und selbst lebenslänglich fortbesteht; war Hypochondrie oder Hysterie oder Epilepsie oder Seelenstörung zustandegekommen, so ist eine dauernde und vollständige Herstellung der Gesundheit nicht mehr zu erwarten. Bei dieser Sachlage und bei der ebenso wesentlichen Rücksicht auf die Verderbnis des Charakters besteht die erste und wesentlichste Aufgabe des Erziehers und Arztes in der *Verhütung*.

Bei den weit verbreiteten Wurzeln der geschlechtlichen Verirrungen und den tausenderlei, bei der besten Aufsicht und Erziehung nicht völlig zu vermeidenden Gelegenheitsursachen handelt es sich vor allem einmal darum, daß das Kind sich nicht an Manipulationen gewöhne, deren Gefahr und Unsittlichkeit es nicht kennt, welche sich aber bei Gewöhnung an dieselben und bei Theilnahme der Phantasie zum Laster gestalten. Deshalb sind die unter den Ursachen erwähnten Krankheitsreize, die schmutzigen Handlungen anderer Personen u. s. w. zu verhüten und zu unterdrücken und ist keinerlei Spielerei mit den Geschlechtstheilen zu dulden; das einzige Gegenmittel bei kleinen Kindern sind unnachsichtliche Schläge auf die Hand; diese Zucht wird bei gesunden Kindern und bei großer Aufmerksamkeit der Mutter das Uebel im Keime ertödten. Sobald das Kind die nöthige Fassungskraft besitzt, bezeichne man ihm jederlei Betastung der Schamtheile als eine ekelhafte, unsaubere Handlung, deren sich jedes gute Kind zu schämen habe. Sodann aber muß beim Knaben und Mädchen, wie später in den Entwicklungsjahren die Gesammtheit der Erziehung eine solche harmonische Entwicklung und kräftige Gesundheit des ganzen Menschen, des Leibes wie des Geistes erstreben, daß derselbe physisch und moralisch in den Stand gesetzt werde, den Anreizen zu Wollustsünden zu widerstehen. Zu dieser Hauptsache tritt als zweites Moment das Verhüten aller der Umstände, welche auf somatischem oder auf psychischem Wege die Lustempfindung anregen und steigern und in der Seele geschlechtliche Vorstellungen erwecken. Die Prophylaxe der Onanie besteht also im Grunde in nichts andrem als einer guten, die

sinnliche wie die vernünftige Natur des Menschen gleich würdigenden Erziehung; ohne diese bleibt alles Ankämpfen gegen einzelne Veranlassungen Stümperei und die besondere Rücksicht auf die geschlechtlichen Verirrungen ist nur als Accidens zu betrachten.

Speciell ist auf einen häufigen Fehler in der Art der Verhütungsmaßregeln aufmerksam zu machen. Manche Eltern warnen sehr häufig und in einem besonders ernsten und feierlichen Tone, auch ohne Angabe von Gründen, vor dem Verstecken der Hände in den Kleidern und unter der Bettdecke, vor dem Uebereinanderschlagen der Beine u. dgl.; die Kinder vermuthen alsdann einen besondern Hintergedanken, grübeln über denselben und können bei richtiger Vermuthung gerade zu den verbotenen Manipulationen angereizt werden. Diese zur Schau getragene Absichtlichkeit schadet aber auch dann, wenn das stetige Mistrauen unberechtigt ist.

Von großem Belange ist weiter die Frage nach den directen Vorbauungsmitteln. Einmal handelt es sich um die Ausschließung überwiesener oder dringend verdächtiger Onanisten aus der öffentlichen Schule oder der Erziehungsanstalt, um die übrigen Schüler und Zöglinge vor der Ansteckung zu sichern. Den Vorstehern von Pensionaten wird es allerdings vollkommen zustehen, ein verdorbenes Glied ihrer Familie abzuwerfen; bei den öffentlichen Schulen kommt aber in Betracht, daß der Ausgestoßene dennoch wieder in einer andern Anstalt wird aufgenommen werden, daß somit die Gefahr für eine neue Reihe von Kindern eintritt, daß weiter durch eine empfindliche Züchtigung jedem weiteren Versuche einer Mittheilung des Uebels wird vorgebaut werden können, daß endlich die in der Ausschließung aus der öffentlichen Schule liegende Beschimpfung auf den Charakter des Betroffenen an und für sich, und besonders, weil die Maßregel als Strafe für einen einzelnen unter vielen Schuldigen ungerecht ist, den schlimmsten Einfluß haben kann.

Sodann besteht die Streitfrage, ob einem Einzelnen, der verdächtig ist, und ob einer ganzen Schulclasse, welche in der Regel eine Anzahl mehr oder weniger Befallener in sich schließen wird, eine besondere Belehrung und Warnung vor den geheimen Sünden irgend wie zu ertheilen sei? Für diese Maßregel, gleichviel, ob sie nach Umständen vom Erzieher, von einem der Eltern unmittelbar oder mittelst eines passenden gedruckten Rathes ausgeführt wird, macht man die Unmöglichkeit einer sicheren Erkenntnis aller Befallenen, die Häufigkeit des Uebels, die geringe Wirksamkeit anderer specieller Mittel, die Angewöhnung an die Reizungen, ohne ruhige Erkenntnis ihrer Gefahren und besonders die Möglichkeit geltend, daß die Verklung des Uebels und die Furcht vor seinen Folgen die Befallenen heile und die Unschuldigen bewahre. Von der andern Seite muß dagegen erinnert werden, wenn auch die Belehrung die Geheimnisse der Zeugung unberührt lasse, verletze man doch durch Mittheilung eines schmutzigen Lasters die kindliche Harmlosigkeit aufs tiefste und könne bei den in der menschlichen Natur liegenden Anreizen zum Verbotenen das Uebel geradezu befördern. Das Mittel ist also jedenfalls ein zweischneidiges; ob man sich dafür oder dagegen entscheidet, wird wesentlich von der vergleichenden Abschätzung des zu erwartenden Schadens und Nutzens abhängen; leider ist hiebei aber nicht einzusehen, wie ein strenger Beweis für das Ueberwiegen des einen oder des anderen geführt werden kann. Nach meinem subjectiven Ermessen nehme ich an, daß die große Mehrzahl der Kinder in den Volksschulen frühe über die Geschlechtsverhältnisse halbwegs aufgeklärt wird, daß somit einer der Gegengründe im allgemeinen wenig besagt; dagegen bestreite ich nicht entfernt die Gefahr für harmlose Kinder und überdies gestehe ich den Eltern die Berechtigung zu, sich derartige allgemeine Belehrungen zu verbitten.

Der Inhalt der Belehrungen fällt mit der Materie der moralischen Heilmittel des Uebels zusammen.

Die großen Schwierigkeiten der Heilung wurden zum Theil angedeutet; hier sei besonders die Erfahrung geltend gemacht, daß einzelne Mittel höchst unzuverläßig sind; es bedarf neben dem ernsten Willen zur Besserung, welcher stets die erste Heilbedingung

ausmacht, sobald das Uebel nicht mehr als bloß mechanische Gewohnheit zu betrachten ist, eines Zusammenwirkens der moralischen, diätetischen und nach Umständen der medicinischen Agentien und gleichzeitig müßen die aus der voranstehenden Darstellung und den einschlagenden Bemerkungen über die Entwicklungsjahre fließenden Regeln der Prophylaxe sorgfältig und nach Maßgabe der individuellen Verhältnisse, doch ja nie schablonenmäßig und roh empirisch, eingehalten werden.

Die medicinischen Mittel im weitesten Sinne sind angezeigt, wenn ein körperlicher Krankheitszustand, ebenso wenn eine Seelenstörung das Uebel unterhält oder umgekehrt durch die unnatürliche Ausschweifung bedingt wird; ebenso wenn die Erregung des Geschlechtstriebes eine krankhafte im engeren Sinne geworden ist.

Der geringe Werth der mechanischen, der Zwangsmittel, ist anerkannt, doch kann ihr Gebrauch in besonderen Fällen zweckmäßig sein. Die Infibulation gilt für obsolet; Gürtel mit Schenkelriemen, an denen man eine Art Gitterwerk von Silber oder Platin befestigt, um namentlich den Tag über das Betasten der Schamtheile unmöglich zu machen, sind zumal bei Mädchen unsicher; bei dieser, wie fast bei jeder mechanischen Beschränkung, kann die Reizung der Theile gleichwohl ausgeübt werden. Das bloße Befestigen der Hände an den Bettstücken oder ihre Verwahrung mit einem Fausthandschuh aus grober Leinwand oder aus rauhem Leder ist für sich unzureichend; es müßen durchaus auch die Beine durch Riemen u. dgl. festgehalten werden. In den Irrenanstalten bedient man sich häufig der Zwangsjacke, oft neben dem Einbinden in den englischen Stuhl.

Solche Mittel sind geeignet, wenn die Heilung einer schweren complicirenden Krankheit, z. B. der Epilepsie oder einer Rückenmarkslähmung von dem Aufhören der Masturbation wesentlich abhängt; ebenso wenn bei krankhaft gesteigertem Triebe der seiner selbst unmächtige Kranke die mechanische Unterstützung seines guten Vorsatzes verlangt.

Die Wichtigkeit der diätetischen Mittel wird aus dem Gesagten genugsam hervorgehen; gleichwohl warnen wir auch hier vor der Ueberschätzung einzelner Encheiresen, welche manchmal verordnet werden, als gäbe es specifische Recepte gegen Onanie. Wir meinen namentlich gymnastische Uebungen und die Anwendung der Kälte unter der Form von Waschungen, Sitz- oder Vollbädern. Methodische Muskelübungen besitzen als Mittel für die Entwicklung des Körpers und besonders zur Ableitung und Beruhigung des durch geistige Arbeit überreizten Gehirnlebens, solchen Werth, daß die bloßen Turnstunden einmal oder zweimal wöchentlich durch tägliche Muskelübung und wäre sie der einfachsten Art, z. B. Bewegungen der Arme an den sog. Handgewichten, zu ergänzen sind. Sodann verlangt die Muskelschwäche der Befallenen eine ihrem Kräftezustand angemessene Abänderung der herkömmlichen Uebungen. Sitzbäder sollten nur vom Arzt verordnet, Flußbäder nie in zu stark bewegtem Wasser und in guter Gesellschaft genommen und die kalten Waschungen sollten auf die Morgenzeit beschränkt werden; sonst kann die Anwendung der Bäder wie der Waschungen eine schlimme örtliche Reizung herbeiführen.

Die richtige Auswahl und Anwendung endlich der moralischen Mittel ist nur Sache des menschenfreundlichen und erfahrenen Erwachsenen, welcher durch seine Stellung zum Befleckten berechtigt ist, in seine tiefsten Geheimnisse zu dringen. Die Leitung des Verirrten muß je nach seinem Alter, seiner intellectuellen und sittlichen Entwicklung, seiner natürlichen Verstandes- und Gemüthsanlage und nach Dauer, Grad und Folgen des Uebels bemessen werden; daher lassen sich nur die allgemeinsten Gesichtspuncte des Verfahrens aufstellen und ist die individualisirte persönliche Belehrung und Warnung auch dem besten gedruckten Rathe vorzuziehen.

Der Erzieher wende sich zunächst an den Verstand; er lege unumwunden dar, welche Folgen das Uebel bisher gehabt habe, namentlich welche Schwächung des Körpers und der geistigen Functionen aus dem Geschlechtsmisbrauche hervorgegangen seien, und knüpfe daran eine ernste Belehrung über die möglichen schwereren Einbußen an Ge-

sundheit, Lebensdauer und Lebensglück, wenn dem Laster nicht entsagt werde. Die Belehrung durch Bücher verfehlt gerade in diesem Stück leicht ihren Zweck, weil die Vergleichung des eigenen relativ günstigen Zustandes mit der extremen Darstellung der Schriftsteller den Gedanken an Uebertreibung zum Zweck des Abschreckens und der Ungefährlichkeit des Lasters nahe legt; noch gefährlicher ist der gegentheilige Erfolg, wenn die Verzweiflung an der eigenen Gesundheit Platz greift. Sodann ermahne der Erzieher zur strengsten Aufmerksamkeit auf die Umstände, unter welchen der Anreiz zur einzelnen Sünde sich entwickelt, und dringe auf das ängstliche Vermeiden solcher Gelegenheitsursachen.

Durch die Furcht vor empfindlichen Strafen zu wirken, ist gewiß das zweckmäßigste, wenn es sich nur um schlechte Gewohnheiten der Kinder handelt; bei Knaben und Mädchen wird der Erfolg häufig nur im sorgfältigen Verheimlichen der Manipulationen und ihrer Spuren bestehen. Einzelne Strafen, wie Einsperren ohne die Zeit erschöpfende Arbeit, sind völlig verwerflich.

Um auf das Gefühl zu wirken, berufe man sich auf die eigene Ehrliebe, welche die tödtlichste Verletzung erführe, wenn das schändliche, den Menschen dem Affen gleichstellende Laster den Altersgenossen, den Eltern u. s. w. bekannt würde; dabei lasse man die Möglichkeit durchblicken, daß man die Behafteten als solche errathen könne. Endlich auf religiös gestimmte Gemüther wirkt am tiefsten der Gedanke an die Bekümmernis der Eltern über ihr gesunkenes Kind und die Berufung an die verurtheilende Stimme des eigenen Gewissens; solche Naturen werden unter Leitung ihres schärferen Gewissens und unter häufigem Aufblick zu Gott mancher Gefahr entgehen, sie werden aber auch einzelnen Versuchungen erliegen und alsdann eher des Trostes als der Strenge bedürfen. — In Bezug auf die Person des Rathgebers bemerken erfahrene Erzieher, daß verständige Mitschüler durch ihre Warnungen meistentheils mehr fruchten als die Vorgesetzten; diesen wie den Eltern wird es also zukommen, sich einer solchen Mittelsperson zu bedienen. Daß sich die Auswahl unter den moralischen Heilmitteln und die Art ihrer Verbindung vor allem nach dem Alter und der geistigen Entwicklung des Behafteten bestimme, bedarf keiner Erörterung.

Literatur. Die medicinische Specialliteratur (bis 1842) s. bei Stark, Allgemeine Pathologie; 2. Ausgabe I. §. 441; kurz berührt wird der Gegenstand in den Schriften über allgemeine und über specielle Pathologie, in einzelnen Monographien über Geschlechtskrankheiten, z. B. Lallemand, des pertes seminales involontaires; Paris et Montpellier 1836—1842, und in den Werken über Hygieine und Medicinalpolizei, z. B. Pappenheim, Sanitätspolizei, 1858—59; I. 162; II. 31; 438. Die ältere pädagogische Literatur und eine treffliche Bearbeitung s. bei A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts; I. §. 35—40; §. 138. Als populäre Schrift ist hervorzuheben: Kapf, Warnung eines Jugendfreundes u. s. w.; Stuttgart, in mehreren Auflagen.*) Dr. R. Köhler.

Geschwister, s. Familie.

Geselligkeitstrieb. Der Geselligkeitstrieb, demzufolge der Mensch nach Gemeinschaft mit anderen Individuen seiner Gattung strebt, offenbart sich schon in dem Lächeln, womit der Säugling ein freundliches Menschenantlitz begrüßt, im Lauschen und in der Lust an den Tönen der menschlichen Stimme, in der Unlust und im Schmerz, wenn sich das Kind von menschlicher Gesellschaft verlassen sieht, in der freudigen Erregung, wenn es mit andern Kindern zusammenkommt. Da ohne ein Du kein Ich zum Selbstbewußtsein gelangen, ohne das Leben in der Gemeinschaft sich überhaupt kein geistig-sittliches Menschenleben entwickeln würde: so leuchtet ein, welch ein wirksamer Hebel der Geselligkeitstrieb, wenn er recht geleitet wird, für die Gesammtbildung des Menschen

*) Wir verweisen noch auf die Behandlung dieses Gegenstandes in Palmers ev. Pädag. S. 294 ff. und die Art. Aufklärung S. 296, Erholung S. 166, Schamhaftigkeit. Schmid.

sein muß. Seine erste und wichtigste Nahrung muß er in der Familie, dieser Grundlage aller sittlichen Gemeinschaft, finden; es ist die Liebe von Vater und Mutter, von Geschwistern und Verwandten, welche das Kind zum Stehen und Gehen, zum Verstehen und Sprechen bringt, welche ihm das erste Spielzeug reicht und die erste Gesellschaft bietet. Dennoch genügt bald diese Gesellschaft allein dem Kinde nicht mehr; es sehnt sich über seinen Familienkreis hinaus nach Umgang mit seines Gleichen aus andern Familien. (Vgl. die Art.: Gespielen, Freundschaft, Umgang). In den verschiedenen Richtungen, welche der Geselligkeitstrieb des Kindes nimmt, erhält der Erzieher beachtenswerthe Winke und Aufschlüsse über die verschiedenen Individualitäten und ihre Behandlung. Manche Kinder wählen mit Vorliebe Aeltere, ja Erwachsene zu ihrer Gesellschaft, weil in ihnen schon früh ein gewisser ernster Sinn und ein entschiedenes Streben nach Entwickelung sich regt; andere verkehren lieber mit Jüngeren, weil diese sich leichter fügen und ihre Folgsamkeit der Herrschsucht schmeichelt; das äußerlich bevorzugte und irgendwie reicher begabte Kind zieht die minder begabten an, weil diese sich gern im Abglanz sonnen und jenes seine Vorzüge um so mehr genießen kann. Oft zieht aber auch eins das andere an, ohne daß die Erwachsenen den Grund solcher Sympathie anzugeben vermöchten. Da hemme einer nicht voreilig den Zug des Kindergemüths, sei aber auch stets auf der Hut, ob nicht unlautere Neigungen und selbstsüchtige Zwecke im Spiele sind. Die Geselligkeit und ihre Richtung läßt sich nicht commandiren und erzwingen, wohl aber leiten und fördern. Die Erziehung — des Hauses wie der Schule — soll das Schädliche und Störende abhalten, Angebereien zurückweisen und nicht durch neugieriges Ausfragen begünstigen, aber auch behülflich sein, daß Passendes sich findet. Die Lehrer können in dieser Beziehung den Eltern manchen guten Rath ertheilen. Die Schule leistet der Geselligkeit der Jugend bedeutenden Vorschub durch das ganze Schulleben, die gemeinsamen Spaziergänge, die Turnspiele, die sogenannten Kinderfeste, an denen die Schüler aus verschiedenen Classen zugleich Theil nehmen. Das elterliche Haus bietet schon durch die mannigfachen Lebensverhältnisse, denen sich selbst der stillste Familienkreis nicht entziehen kann, dem Geselligkeitstriebe mannigfache Anregung, wofern nur die Erziehenden sich Zeit und Mühe nehmen, das Gegebene zum Besten der Kinder zu benutzen. Besonders liegt es den Frauen ob, denen ohnehin schon von Natur der gesellige Takt eigen ist, die tauglichen Elemente zu versammeln und jener egoistischen Absonderung, wo jedes seinen Weg geht, ohne sich um das andere zu kümmern, entgegenzuarbeiten. Doch ist andererseits auch vor der Ausartung des Geselligkeitstriebes zu warnen, die durch verfrühte Genüsse entsteht. Wir rechnen dahin die Theegesellschaften der Mädchen, die Kinderbälle und „Visiten," die weiter nichts sind als die Nachäffung des Lebens der Erwachsenen; ferner das Mitnehmen der Kinder in Wirthshäuser und zu Diners, bei welchen sie im Grunde bloß vegetiren, da sie an der Unterhaltung der Erwachsenen wenig Antheil nehmen können oder aber, wenn ihr Interesse angeregt wird, solches auch oft nicht ohne Bedenken ist. Eine gleiche Verirrung des Geselligkeitstriebes ist es, wenn Gymnasiasten schon als Corpsburschen sich geben, Verbrüderungen stiften und für sich allein das Wirthshaus besuchen wollen; es ist dabei zugleich der Nachahmungstrieb im Spiele, indem die niedrigere Altersstufe die höhere nachäffen will.*) Jene wie diese Auswüchse werden jedoch da, wo Haus und Schule noch die rechten erziehenden Mächte sind und christlicher Zucht sich befleißen, schwerlich hervortreten. Diese Zucht, die das Kind schon früh an das „bete und arbeite" gewöhnt, wird es auch vor jener Gesellschafts*sucht* bewahren, die zuletzt alle Einkehr in das eigene Innere hindert, oberflächlich und charakterlos macht. Wie nur im Wechsel von Arbeit und Spiel das

*) In wiefern das Verbindungswesen auf den Universitäten eine seiner Wurzeln im Geselligkeitstrieb hat und was über diese zum Theil groteske, für manche aber verderbliche Form der Befriedigung desselben überhaupt zu sagen ist, darauf ist hier nicht einzugehen, da wir uns der Besprechung von Universitätssachen unserem Plan gemäß enthalten. D. Red.

letztere genußreich wird und Erholung bietet, so muß der Freude der Geselligkeit auch die der stillen Selbstbeschäftigung zur Seite stehen und die Erziehung dafür sorgen, daß beide Seiten in's rechte Gleichgewicht kommen. Das Kind soll es stets als eine Wohlthat erkennen und mit Dank empfangen, wenn Eltern und Erzieher ihm Spielgenossen verschaffen und für seine gesellige Erheiterung sorgen; darum darf es auch nicht willkürlich sich absondern oder störrisch sich zurückziehen, wenn die Gespielen einmal zu ungelegener Zeit kommen. Ein anderes ist die Neigung des Gemüths zum Alleinsein, die Abneigung vor zahlreicher Spielgenossenschaft (vgl. d. Art. „Abneigung" Th. I. S. 21); sorgsame und scharfblickende Erzieher werden bald den Grund solcher Neigungen entdecken und mit liebevollem Eingehen auf die Individualität deren Mängel zu heben, deren Rechte aber auch zu achten wissen. Eines schickt sich nicht für alle.

A. W. Grube.

Gesellschaft, s. Umgang.

Gesinde. Von diesem ist seitens der Pädagogik in der doppelten Hinsicht Notiz zu nehmen: 1) sofern dasselbe in der Erziehung als ein activer Factor irgendwie mitwirkt; und 2) sofern die Behandlung des Gesindes in der Familie ein nicht unwichtiger Theil des Familienlebens und seines Einflusses auf die sittliche Gesammtbildung der Kinder des Hauses ist.

1) Ueber den gewissenlosen Unfug, die eigenen Kinder, so lange sie noch nicht den Glanz des Hauses zu vermehren im Stande sind, dem Gesinde zu überlassen, bedarf es hier keines weiteren Wortes (s. d. Art. Familie); das ist eine schlechtere Auflage der antiken Sitte, Sklaven zu Pädagogen zu bestellen. Was ein Kind in der Bedientenstube lernt, dient ihm nicht zum Heile. Gleichwohl ist ein Verkehr der Kinder mit dem Gesinde gar nicht zu vermeiden, weil es ihnen viele Dienste leisten muß; diese aber dem Kinde nur in jener Devotion leisten zu lassen, daß sich ein innigeres Verhältnis zwischen ihm und seiner Wärterin gar nicht bilden dürfte, wäre in keiner Hinsicht gut. Es hat außerdem noch seinen guten Grund, warum es einem anständigen, klugen und dienstfertigen Domestiken — ohne alle unrechten Mittel des Schmeichelns, des Zusteckens von Naschereien, des Vertuschens von strafbaren Vorgängen — leicht ist, der Kinder besondere Zuneigung zu gewinnen: es ist die Naturverwandtschaft des Kindlichen mit dem Volksthümlichen. Daraus folgt, daß auch um der Kinder willen die Dienstboten sorgfältig gewählt und im Auge behalten werden müßen. Das richtige Maß in jenem Verkehr wird in der Praxis auch nicht schwer zu treffen sein. Wenn das kleine Mädchen mit der Köchin auf den Markt, der Knabe mit dem Knecht in den Stall gehen, das Pferd zur Tränke reiten will, wer wird ihm das wehren? Aber wissen muß Vater oder Mutter immer, wohin der Weg geht; ist das Kind an Offenheit gewöhnt, so werden sie auch ohne besondres Inquiriren leicht erfahren, ob sie auch einen Spaziergang, einen Ausflug in die Heimat des Domestiken u. dgl. erlauben können. Disciplinarische Gewalt ist den Dienstboten nicht zu gestatten; Scheltworte oder gar thätliche Züchtigungen dürfen die Kinder von ihnen nicht empfangen; aber ebenso gewiß müßen diese es wissen, daß, wenn ihnen die Magd eine Unart untersagt, sie zu gehorchen haben; in ihrer Gegenwart muß dem Dienstboten, wenn die Eltern etwa beide ausgehen, aufgetragen werden, Acht zu haben und Excesse nachher zu berichten. Also Achtung müßen die Kinder auch vor den Dienstboten haben; sind letztere von der Art, daß jene nicht gefordert werden kann, so soll man sie entfernen.

2) Wenn es zur gediegenen sittlichen Bildung gehört, daß unsere Jugend einerseits die von Gott gesetzten, natürlichen Unterschiede unter den Menschen nach Stand, Vermögen, Geltung richtig erkenne, anderseits aber diese Unterschiede immer wieder in der Liebe aufgehoben sein lasse: so ist eben hiezu die beste praktische Schule im Verhältnisse der Dienstboten zur Familie gegeben. Was Unterordnung, was Gehorsam, was das Loos des von seiner Hände Arbeit Lebenden ist, das sieht das Kind hier in Person

vor sich; es steht in der Mitte, da die Ehrerbietung, die die Dienstboten den Eltern erweisen, seiner eigenen Unterordnung conform ist, andererseits aber es als Kind des Hauses an der Ehre, dem Wohlsein desselben einen viel näheren Antheil hat. Daher muß auch in bürgerlichen Familien von einem gewissen Alter an das „Du" von den Dienstboten gegen die Kinder des Hauses dem „Sie" weichen. Aber dies Selbstgefühl darf nie in ein herrisches Wesen ausarten, so daß das Kind einen Dienstboten ungestraft mishandeln, schmähen, verhöhnen dürfte; solche Unart ist um beider Theile willen exemplarisch zu ahnden. Es soll im Dienstboten nicht nur den Erwachsenen ehren, sondern dafür auch ein Herz bekommen, daß es das Harte des Schicksals empfindet, sein Brod unter Fremden suchen zu müßen, daß es in den Diensten, die ihm die Dienstboten leisten, nicht bloß die den Lohn bedingende Schuldigkeit, sondern auch jenes Unbezahlbare anerkennt, was den Dienenden zum Freien macht. Das alles lernt das Kind nur, wenn es sieht, daß die Eltern die Domestiken christlich behandeln; es wird selbst neben solchem Beispiel noch mancher Erinnerungen bedürfen, um den so früh und so mächtig sich regenden Hochmuth niederzuhalten. Wo aber die Eltern nicht einmal gerecht, geschweige denn human und rücksichtnehmend verfahren, also z. B. was die Kinder Uebles gemacht haben, den Dienstboten Schuld geben, jenen jede Lüge, diesen nichts glauben, sie in Gegenwart der Kinder ehrenrührig ausschelten oder gar mishandeln, da muß der Kinder eigenes Herz vergiftet werden, wofern nicht der natürliche Gerechtigkeitssinn in ihnen sich wider die Nichtswürdigkeit der Eltern auflehnt, was zwar für sie ein günstiges Zeichen, für das Ganze des Familienlebens und der Erziehung aber um so schlimmer ist. Besonders einem erkrankten Dienstboten gegenüber wird sich jene Humanität in ihrer rechten Größe bethätigen; da wird (statt sich des Kranken über Hals und Kopf zu entledigen, wie es der vornehme und der bäurische Egoismus thut) auch die Hausfrau sich nicht schämen, dem Leidenden solche Dienste zu thun, die sie sonst von ihm empfängt; da haben auch die Kinder Gelegenheit, zu zeigen oder zu lernen, daß die echte Christenliebe alles ausgleicht. Daß aber die christliche Ausgleichung der äußern Standesunterschiede nothwendig mache, die Dienstboten nach alter bürgerlicher Sitte am Familientische mitspeisen zu lassen, das möchten wir nicht behaupten; in kleineren, von Gästen selten besuchten Familien wird das ganz wohl auszuführen sein, in größern aber schwer, aus verschiedenen Gründen. (Selbst Thiersch, der in seiner Schrift über christliches Familienleben, 3. Aufl. S. 157—167 auch über das Gesinde Treffliches sagt, fordert es nicht.) Desto unerläßlicher aber ist, daß die Dienstboten an der Hausandacht Theil nehmen dürfen — und nicht nur dürfen, sondern daß ihre Anwesenheit als selbstverständliche Hausregel gilt, ebenso, daß ihnen an Sonn- und Festtagen der Besuch des Gottesdienstes regelmäßig gestattet wird und die Hausfrau lieber den Speisezettel darnach einrichtet, als daß sie jenes Christenrecht ihren Dienstboten verweigerte. Ja, wenn diese selber keine Lust dazu bezeugen, so muß die Herrschaft den Gesichtspunct der Erziehung auch auf die Dienstboten, wie auf die Kinder anwenden: du gehst in die Kirche, ich will es haben, mein Haus gehört vollständig zur Kirche. Auch an den Domestiken sollen die Kinder nicht sehen, daß man leben kann ohne Gottes Wort und Sacrament.

Palmer.

Gesner, Johann Matthias, ist am 9. April 1691 in dem kleinen Städtchen Roth an der Rezat im Ansbachischen geboren; seinen Vater, der dort Prediger war, verlor er schon, ehe er das zwölfte Lebensjahr erreicht hatte. Der talentvolle Knabe ward von seinem Stiefvater, dem Pfarrer Zuckermantel, für das Gymnasium in Ansbach vorbereitet. Als Currentschüler mußte er durch Singen vor den Häusern seinen Unterhalt erwerben; solche Noth stärkte seine Lust und Kraft. Er lenkte die Aufmerksamkeit des Rector Köhler auf sich, der durch besondere schwierigere Aufgaben seinen Scharfsinn weckte und seinen Lerneifer auf immer weitere Gebiete alter und neuer Sprachen richtete. 1710 bezog er die Universität Jena, wo Buddeus nicht bloß seine äußere Lage dadurch, daß er ihn zum Unterrichten seines Sohnes in sein Haus auf-

nahm, verbesserte, sondern auch durch Umgang und Bücher seine Studien förderte, so daß er noch in Jena mit seinen ersten Schriften über Lucians Philopatris (1714) hervortreten konnte. Der Plan, eine Art von pädagogischem Seminar zu errichten, ward 1715 durch seine Berufung in das Conrectorat am Weimarischen Gymnasium unterbrochen. Dreizehn Jahre hat er hier gewirkt, glücklich in seiner äußern Lage und unausläßlich bemüht die Universalität seines Wissens weiter auszubilden, wozu er durch die ihm übertragene Beaufsichtigung der Bibliothek die beste Gelegenheit fand. Der Regierungswechsel im Jahre 1728 störte die angenehmen Verhältnisse, weshalb Gesner 1729 einen Ruf zu dem Rectorate in Ansbach bereitwillig annahm. Bei der übermäßigen Arbeit, welche dies neue Amt ihm aufbürdete, konnte er seine wissenschaftlichen Arbeiten nicht, wie er es wünschte, fördern und gieng deshalb im September 1730 als Rector an die Thomasschule in Leipzig. Auch hier galt seine Thätigkeit zunächst den Reformen, deren diese gelehrte Schule dringend bedurfte. Die alten Schriftsteller waren aus ihr verdrängt, höchstens Cornelius Nepos noch in den Händen der Primaner; dafür waren christliche Lateiner eingeführt. Den Classikern wurde wieder Eingang geschafft und durch rasches Lesen ganzer Werke oder größerer Abschnitte Lust an der Sache geweckt und Einsicht und Uebung sicher gefördert. Zur Befestigung in dem Lateinschreiben wurden die sogenannten Extemporalien eingeführt und deren Correctur in einer die ganze Classe beschäftigenden Weise veranstaltet. Auf die Mathematik wurde ein größeres Gewicht gelegt und überhaupt nach neuen Grundsätzen der ganze Unterrichtsplan umgestaltet. Für die Zucht, namentlich der Alumnen, sorgte er nicht bloß durch neue Gesetze 1733, sondern mehr noch durch kräftige Wahrung derselben und umsichtiges Einschreiten gegen die eingerissenen Uebelstände. In wenigen Jahren hatte die Thomasschule den Ruf ihrer Tüchtigkeit wieder erlangt und damit auch den Ruf ihres ausgezeichneten Rectors fester begründet. Aber die Gunst, welche ihm diese Wirksamkeit bei den Vertretern der Stadt erwarb, zog ihm die Misgunst der Universität zu und beraubte ihn jeder Aussicht auf eine akademische Thätigkeit, die seinen Wünschen ganz entsprochen haben würde.

Da berief ihn Münchhausen an die neu zu errichtende Universität Göttingen für das Lehramt der Philologie, das er bereits im October 1734 antrat, obschon die feierliche Einweihung erst am 17. September 1737 erfolgte. Hier eröffnete sich ihm eine Thätigkeit, in der er 27 Jahre lang mit eben so großem Eifer als glänzendem Erfolge wirksam gewesen ist und die ihn so sehr befriedigte, daß er ohne Bedenken die ehrenvollsten Anträge zu andern Stellungen ablehnte. Seine Vorlesungen bezogen sich auf Homer, Horaz, Cicero, Plinius und Sueton, auf griechische und römische Alterthümer, auf Kunstarchäologie, lateinischen Stil, Rhetorik und allgemeine Encyklopädie; auch neutestamentliche Schriften hat er philologisch erklärt. Daneben hat er das erste philologische Seminar gestiftet und darin eine große Anzahl tüchtiger Schulmänner gebildet, die ausgezeichnete Bibliothek begründet und bequem nutzbar gemacht, als Programmatarius unzählige Gelegenheitsschriften in lateinischer und deutscher Sprache geliefert, das Präsidium der von ihm selbst 1738 gegründeten deutschen Gesellschaft geführt und die Direction der königlichen Societät der Wissenschaften, in die er gleich bei der Stiftung am 23. Febr. 1751 als ordentliches Mitglied der historischen Classe eingetreten war, von 1753 bis zu seinem Tode verwaltet. Seinen Verdiensten fehlte auch die Anerkennung nicht; er genoß das besondere Vertrauen des seltenen Staatsmannes, der durch die Curatel der Universität Göttingen sein Andenken in der Geschichte der Wissenschaften erhalten hat; sein Landesherr ernannte ihn 1756 zum Hofrathe. Die Unruhen des siebenjährigen Krieges verschonten auch Göttingen nicht; bei einer Gesandtschaft an den Prinzen Xaver von Chursachsen, der in der Nähe ein Lager bezogen hatte, erkältete sich Gesner, seine Kräfte nahmen immer mehr ab und er starb am 3. August 1761.

Gesners Wirksamkeit ist für Deutschland epochemachend in der Geschichte der Philologie und nicht minder bedeutsam ward sein Einfluß auf die Reform des höheren Schulwesens. Bei aller seiner Polyhistorie blieb doch das classische Alterthum der Mittelpunct seiner

Arbeiten. In seinen Ausgaben der Schriftsteller hat er nur das Verständnis derselben im Auge und Inhalt und Form blieben ihm dabei gleich wichtig. Man kann den Fortschritt, welchen er selbst in seinem Verfahren gemacht hat, an den Scriptores rei rusticae (1735) und an Plinius (1739), Quintilian (1738) und besonders an Claudian (1759) erkennen; der letztere ist die erste geschmackvolle Ausgabe eines Autors in Deutschland. Auf den Abdruck des Livius (1735) und den oft wiederholten Baxter'schen Horaz lege ich geringeres Gewicht. In kritischer Beziehung begnügte er sich mit Nachbesserungen der überlieferten Lesart, für die ihm wiederholte Lectüre des ganzen Schriftstellers und das dadurch bedingte tiefere Eindringen in den ganzen schriftstellerischen Charakter desselben das erste Erfordernis war. Die Grundsätze für ein wahrhaft wissenschaftliches lateinisches Lexikon hatte er 1733 (Opusc. min. T. VII, p. 287) klar entwickelt, aber bei seinem eigenen Hauptwerke, dem Novus linguae et eruditionis latinae thesaurus (4 Bde. in Fol. 1749), nicht consequent durchgeführt. Es sollten von der Grundbedeutung eines Wortes aus die weiteren Bedeutungen entwickelt und in ihrer phraseologischen Anwendung nachgewiesen, die Eigennamen behandelt und was für die Kenntnis des antiken Lebens nach allen Richtungen hin von Wichtigkeit ist, gesammelt werden. Die beiden letzteren Anforderungen sind gewiß nicht gerechtfertigt für einen Thesaurus der lateinischen Sprache und man wird es daher nicht tadeln, daß auch Gesner sie nicht erfüllt hat. Aber selbst in dem sprachlichen Theile überwiegt die Phraseologie und einzelne Schriftsteller, wie namentlich Persius, sind mehr herangezogen als ihnen gebührt, mehrere Richtungen der Literatur wieder gänzlich vernachläßigt. Noch immer wartet die Aufgabe eines tüchtigen Thesaurus auf ihre Lösung, aber Gesner nimmt trotzdem einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Lexikographie ein.

Von größerer Wichtigkeit ist hier die pädagogische Bedeutung des Mannes, der erst nach längerer praktischer Wirksamkeit in der Schule zu einem akademischen Lehramte übergieng und auch in diesem der Schule und ihren Bedürfnissen seine Aufmerksamkeit zuzuwenden vielfache Veranlassung hatte. Denn es war ihm die Inspection über die Gymnasien der braunschweigisch-lüneburgischen Lande übertragen und er hatte 1737 die Schulordnung verfaßt,*) welche die Erfahrungen seines eigenen Lehrerlebens und die Früchte seines ernsten Nachdenkens über die beste Einrichtung der gelehrten Schulen enthält.

Institutiones rei scholasticae war der Titel von Gesners zweiter Schrift, die bereits im Jahr 1715 in Jena erschien. Sie sollte als Compendium den Vorträgen zu Grunde gelegt werden, welche Gesner in dem von Buddeus beabsichtigten pädagogischen Seminare halten wollte. Den größten Theil nimmt die Didaktik ein, bei welcher die Sprachen und die Mathematik am ausführlichsten behandelt werden; aber auch die an den Lehrer zu stellenden Ansprüche und die richtige Behandlung der Schüler werden nicht vergessen. Man sieht überall, daß ihm die Schriften der Reformatoren in der Pädagogik, Ratich, Comenius, Locke, wohl bekannt sind und, begegnet daneben manchem eigenthümlichen, was die Lectüre des Schriftchens auch jetzt noch interessant macht. Freilich sind es noch nicht die Ergebnisse eigener Erfahrungen, zu denen er erst später in einem Zeitraume von 40 Jahren gelangte. Es ist sehr zu beklagen, daß er nicht zu einer systematischen Zusammenstellung seiner Ansichten gekommen ist; sie liegen zerstreut in den Vorreden verschiedener Bücher, besonders in den Vorlesungen über die primae lineae isagoges in eruditionem universalem (herausgegeben von Niclas 1773 und 1786) und zum Theil nur gesammelt in der fünften Abtheilung seiner kleinen deutschen Schriften, welche in Göttingen 1756 herausgekommen sind.

Gesner geht auch von dem allgemeinen Satze aus, „daß die Sorge vor die Unterweisung der Kindheit und Jugend eine der allerwichtigsten sei und vor Personen von allen Ständen gehöre." Aber leider sei diese Wahrheit nicht wirksam, die Wahl der

*) Abgedruckt in den Agenda scholastica 1752. p. 463, 619.

Mittel nicht glücklich genug. Seine Regeln beginnen mit der physischen Erziehung des neugeborenen Kindes, das die Mutter selbst nähren muß (Isag. II, 571), und gehen dann auf die sittliche Bildung und Kräftigung über (Isag. II, 660 ff.). Man müße den Kindern Liebe einflößen und sie an Gehorsam gewöhnen; er ist sehr entschieden gegen barbarische Strenge. Bei dem Unterrichten ist er für jede Methode, die geeignet ist Lust zur Sache zu machen, hält aber fest an dem Satze, den ja schon Aristoteles ausgesprochen hat: principia omnium artium credenda sunt, den er Isag. I, 90 und 91 ausführlich erläutert.

Der in seiner Zeit viel verbreiteten Ansicht, daß die Schule eine Strafanstalt und der Lehrer der Scherge sei, den die Eltern zur Bestrafung ihrer Kinder brauchten, war er abhold. Was man nicht willig und gern lerne, das lerne man nicht recht, war sein Grundsatz. Darum erklärte er sich gegen das sogenannte Buchstabiren und empfahl die Lautirmethode (deutsche Schr. S. 253), darum gegen das unvernünftige Auswendiglernen der lateinischen Grammatik, das zu nichts diene als den Kindern einen unauslöschlichen Haß gegen das Studiren beizubringen, den Kopf zu verwirren und sie zu andern vernünftigen Verrichtungen desto untüchtiger zu machen (a. a. O. 270). Auf welche Art man die Sprache lehren solle, hat er in der Braunschweigischen Schulordnung ausführlich, kürzer in der Vorrede zu der Cellarianischen Grammatik (deutsche Schr. 256—284) und in dem Aufsatze, ob man aus der Grammatik die lateinische Sprache zu lernen anfangen müße (a. a. O. 294—352), gezeigt. Hundertmal leichter sei es durch Gebrauch und Uebung ohne Grammatik eine Sprache zu lernen, als ohne Uebung und Gebrauch allein aus der Grammatik. Daher ist er gegen das unverständige Lernen von Vocabeln und Paradigmen, gegen das Herplappern von Regeln, wodurch das Gedächtnis eher ruinirt als gestärkt werde, empfiehlt nur zunächst das Allernöthigste mitzutheilen und dann sofort Lesestoffe zu behandeln. In der Wahl derselben ist er leider nicht glücklich, wenn er die lateinische Uebersetzung von Hübners biblischen Historien oder Castellio's lateinische Uebersetzung des neuen Testaments empfiehlt oder auch an den verschiedenen Sammlungen von Colloquien (Isag. I, 98) festhält. Der Geist der Knaben sollte angenehm beschäftigt werden und er dachte deshalb daran selbst ein Büchelchen wie den orbis pictus zu schreiben (Isag. I, 76). Freilich wer zu höherer Bildung des Geistes mit den größten Männern aller Zeiten vertrauter werden, wer etwas schreiben will, das überall gelesen wird, der muß mit vollen Zügen aus der Grammatik trinken und sich einen Schatz von grammatischen Bemerkungen sammeln (Isag. I, 119—125). Solchen Ansichten konnte es nicht an Gegnern fehlen; er hat sich wiederholt gegen sie vertheidigt (z. B. Isag. I, 86) und festgehalten an dem Satze non damno grammaticam nisi in parvis, qui illa non tam ornantur quam onerantur. Eine Reaction gegen die damalige Methode des Lateinlernens war gewiß berechtigt; freilich dürfen ihn die Philanthropisten nicht als ihren Vorkämpfer betrachten, was Trapp in dem Aufsatze (1782) „Gesner, ein Vorgänger derer, die Anfängern das Latein ohne Grammatik lehren wollen" gethan hat. Drastisch genug schließt der beschränkte Mann: O sancte Gesner, ora pro nobis. Mit ihnen hat er nichts gemein, wenn er auch der Nützlichkeitstheorie nicht ganz abhold war. Für gründlichere Studien sorgte er selbst in den von ihm besorgten Ausgaben von Vorstius de latinitate selecta (1738), von Heineccii fundamenta stili cultioris (1748 u. 1756) und noch mehr durch die von ihm empfohlene Methode bei der Lectüre der Schriftsteller. Bis dahin war es allgemeine Sitte gewesen nur langsam vorwärts zu gehen und bei der Erklärung der einzelnen Wörter mannigfaltige Gelehrsamkeit auszukramen. Diesen geisttödtenden Mechanismus hat Gesner zuerst bekämpft und entschieden verdammt. Niemand hatte bis dahin so bestimmt hervorgehoben, daß man nicht bloß Worte lesen und mit einer nothdürftigen deutschen Uebersetzung sich begnügen dürfe, sondern daß man auf den Sinn und Zusammenhang der Gedanken eingehen, des behandelten Gegenstandes sich bewußt werden und sichere Rechenschaft davon geben müße (Instit. rei schol. p. 50 u. Isag. II, 359). Die Livius-

Vorrede mit der Darlegung seines eigenen Verfahrens bei der cursorischen Lectüre mag noch immer von jedem Schulmanne gelesen werden, obschon jene Unterscheidung zwischen cursorisch und statarisch in der Praxis beseitigt ist. Ueberall dringt er auf ein rascheres Vorwärtsgehen, um ein Ganzes übersehen zu lassen. Darum fertigte er seine Chrestomathien, damit da, wo das ganze Werk zu behandeln nicht möglich ist, wenigstens in den kleineren ausgewählten Abschnitten ein Ganzes gegeben werde (Isag. II, 48). Dahin gehören die chrestomathia Ciceroniana (1716, 1733, 1755) und die chrestomathia Pliniana (1723, 1763, 1776). Die Auswahl des Lesestoffes wird man nicht gerade tadeln, obschon dort noch eine große Befangenheit gegen die Lectüre ganzer Ciceronianischer Reden hervortritt, hier mehr der realistische Gesichtspunct geltend gemacht wird, den man ja allein bei einem Schriftsteller wie Plinius einnehmen darf.

Das Verdienst, das Studium des Griechischen in Deutschland wieder erweckt zu haben, nimmt er selbst für sich in Anspruch (Isag. I, 167); er hat es durch seine griechische Chrestomathie (1734, 1755 u. öfter) gethan, welche durch die Mannigfaltigkeit des Stoffs und die Auswahl aus den verschiedenen Schriftstellern Lust machen sollte die ganzen Schriftsteller zu lesen. Allerdings waren diese damals noch nicht sehr zugänglich. Er sagt ausdrücklich: malim pro selectis locis posse legi totos scriptores, totum Herodotum, totum Xenophontem, si res alias haberet facultatem (Isag. I, 170). In Betreff der Prosaiker hängt er noch an den Vorurtheilen seiner Zeit, wenn er Plutarch de educatione puerorum oder de ratione audiendi poetas, die damals viel gelesen wurden, noch empfiehlt, aber emancipirt hat er sich von einem andern Vorurtheile seiner Zeit, nach welchem der Anfang im Griechischen mit dem neuen Testamente gemacht zu werden pflegte. Eher ist er für die Homerischen Gedichte, vorausgesetzt daß der Lehrer dazu geschickt ist; auch über die Tragiker giebt er schon verständige Bemerkungen.

Bereits in den institutiones hatte er Sorgfalt in Betreff der Muttersprache empfohlen und die Sprachmengerei eben so getadelt als den übertriebenen Purismus. Für die Schulen stellt er den Grundsatz auf patria lingua non negligenda, quod vitium olim scholarum erat (Isag. I, 98). Bilden solle man sich in derselben durch Gespräche, durch grammatischen Unterricht, für den er Gottscheds Grammatik (a. a. O. 105) besonders empfiehlt, durch Lectüre classischer Schriften und besonders durch Uebersetzungen, namentlich aus den alten Schriftstellern. In diesen letzteren Uebungen findet er das geeignetste Mittel sich Fertigkeit in der Sprache zu erwerben und eine noch nicht genug geübte Sprache zu einer weiteren Stufe der Vollkommenheit zu erhöhen (Isag. I, 107. Deutsche Schr. 61, 218). Classiker sind ihm Mosheim, Bünau, Rabener, ganz besonders Gellert und für die Prosa auch Gottsched, den er nicht genug preisen kann, während er von Klopstock nichts wissen will. Darum behauptet er auch (Isag. I, 100) doctorem de schola debere linguae patriae pene magis peritum esse quam latinae und hatte die Ausbildung der künftigen Lehrer nach dieser Seite hin theils im Seminare theils in der von ihm gestifteten und geleiteten deutschen Gesellschaft im Auge. Es kam darauf an, Reinigkeit und Richtigkeit der Sprache in den eigenen Aufsätzen zu erreichen, was natürlich ohne richtiges Denken nicht möglich ist (deutsche Schr. 56, 77, 223), und praktische Uebung im Reden zu geben (a. a. O. 63). „Werden nicht diejenigen Schulen glückselig sein," sagt er a. a. O. 64, „deren Vorsteher auch in der deutschen Gesellschaft neben der Liebe zu der vielfältig so verabsäumten Muttersprache und Geschicklichkeit sich wohl auszudrücken auch einen größern Grad der Scharfsinnigkeit, der Munterkeit und des Muthes im Vortrag, der Sanftmuth und Bescheidenheit durch den Umgang mit allerhand andern aufgeweckten Köpfen und wohlgesitteten Freunden, die zu einer andern und ansehnlichern Lebensart bestimmt sind, erlanget haben? Wir könnten rechtschaffene Männer nennen, die dessentwegen bessere Schulleute sind, weil sie sich in der deutschen Gesellschaft zu Leipzig in gedachten Stücken geübt haben." Ueber den damaligen Großschulmeister Gottsched kommt er nicht hinaus, obwohl die neue Blüte deutscher Litteratur schon begonnen hatte.

Wer den Grundsatz aufstellt verborum disciplina a rerum cognitione numquam separanda (Isag. I, 75, 112), der mußte auch auf den Unterricht in den sogenannten Realien ein größeres Gewicht legen als jene Zeit im allgemeinen zugab. Er empfiehlt eifrigst Geographie, giebt für den geschichtlichen Unterricht beachtenswerthe Winke, hebt die Geometrie hervor, redet den Naturwissenschaften das Wort. Die Wichtigkeit des Unterrichts im Zeichnen hat er nicht verkannt.

In Betreff der Schulorganisation hat er nicht bloß in der Schulordnung seine Ansichten niedergelegt, sondern auch seine „Bedenken wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten" in den deutschen Schriften S. 352—372 abdrucken lassen. Sie rühren aus dem Jahre 1753 her und verdienen schon deshalb mehr Anerkennung und Aufmerksamkeit. „Ein wohlangelegtes Gymnasium muß diese Eigenschaft und Einrichtung haben, daß die Jugend von allerlei Extraction, Alter, Beschaffenheit und Bestimmung ihre Rechnung dabei finden und zum gemeinen Nutzen in demselben bereitet werden könne." Er unterscheidet drei Classen von Schülern, 1) die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft bestimmt sind; 2) „die ihr Glück im Kriege oder bei Hofe machen wollen und 3) die bei dem sogenannten Studiren bleiben und auf Universitäten gehen oder auf dem Gymnasio so weit es möglich gebracht werden sollen," und leitet daraus dreierlei Arten von Lectionen ab, von denen einige (Muttersprache, Rechnen, Zeichnen, Erkenntnis der Natur, Religion) allen drei Classen gemein sind, einige nur für die zweite und dritte Classe gehören (Französisch, Lateinisch, Geographie und Geschichte, Mathematik), einige endlich nur für die dritte (Lateinisch, Griechisch, tieferes Einführen in die Realien und die theologische Erkenntnis, Einleitung in die Philosophie). Die methodischen Regeln stimmen mit den bereits angeführten Grundsätzen überein. In Betreff der Zucht ist er bei Uebertretungen für kleine Geldstrafen; er eifert gegen die großen Ausgaben und die Kleiderpracht und will ernstlich dafür gesorgt wissen, „daß die Edelen, Vornehmen und Reichen auf eine praktische Art überzeuget werden und lernen, daß sie ihre wahren Vorzüge nicht von etwas äußerlichem herleiten, sondern daß nur derjenige Mensch besser als andere sei, der mehr Tugend hat, mehr Vermögen und Willen anderer Menschen Glückseligkeit zu befördern." Er verlangt Rechenschaft von allen Stunden des Schülers und will die „Erquickungsstunden" unter Aufsicht zu Uebungen im Laufen, Werfen, Springen, ja in den Waffen verwendet wissen. Es handelt sich hier nicht um eine Kritik dieses Planes, der nur ein geschichtliches Interesse in der Entwickelung des höheren Schulwesens in Anspruch nimmt.

Die Ansichten über Organisation der Universitäten übergehe ich als der Aufgabe dieses Werkes fremd. Von den Schriften über Gesner, die ich in der Allgemeinen Encykl. von Ersch und Gruber Bd. 64. S. 279 aufgezählt habe, erwähne ich hier nur zwei, die seine pädagogische Bedeutung besonders hervorheben, Ernesti's elegant geschriebene narratio de J. M. Gesnero ad Davidem Ruhnkonium in den Opusc. oratoria und Herm. Sauppe's Vortrag über J. M. Gesner, Weimar 1856. 4. Die acht Bändchen der Opuscula minora (Vratisl. 1743 u. fg.) bieten dafür gleichfalls reichen Stoff.

Eckstein.

Gespensterfurcht, s. Furcht.

Gespielen, Kameraden. Denken wir uns ein Kind, das die sorgsamsten Eltern und den besten Erzieher hätte, es müßte aber ohne alle kindliche Genossenschaft aufwachsen: so würde ihm nicht nur ein wesentlicher Theil des Jugendlebens, nämlich der Frohsinn, der aus dem Umgang und Spiel mit Altersgenossen seine Hauptnahrung schöpft, verkümmert werden, sondern auch seine ganze sittliche Ausbildung müßte mangelhaft und einseitig bleiben. Wäre es von schwächeren Anlagen, so würde es höchst wahrscheinlich weichlich werden und wenn es dann später ins rauhe Leben hinaustreten müßte, bei jeder harten Berührung sich feige und kriechend erweisen; wäre es starker Natur, so würde es hochmüthig und schroff, ungefüge und unpraktisch werden. Mit Eltern und Lehrern kann das Kind seine Kraft nicht messen, an ihnen sich nicht reiben, mit ihnen in gleichem

Thun und Streben nicht wetteifern. Wohl ihm, wenn es Geschwister hat, die ihm als Vorbilder und Spielgenossen zugleich helfend und fördernd zur Seite stehen! Mögen jedoch die Geschwister im Alter sich noch so nahe stehen, sie können dennoch dem Geselligkeitstriebe nicht volle Befriedigung gewähren, da sie in natürlicher Ordnung über einander stehen, die älteren die jüngeren gern bevormunden und leiten, aber ungern sich ihnen gleichstellen. Dazu kommt, daß ein Hauptreiz der Geselligkeit, nämlich die Berührung verschiedenartiger und mannigfaltiger Individualitäten, die mit mancherlei fremdartigem behaftet, die gegenseitige Anschauung wie die gegenseitige Mittheilung herausfordern, den Kindern Einer Familie fehlt, da sie als Glieder Eines Organismus in einem zu gleichartigen Verhältnis stehen. Da bieten sich dann die Altersgenossen aus anderen Familien zu willkommener Gesellschaft, d. h. als Spielgenossen an; denn wenn Kinder zusammenkommen, so kann der Zweck kein anderer sein, als das gemeinsame Spiel. Obwohl nun in jener naiven glücklichen Zeit der Kindheit, wo der Sinn für fremde Individualität sich erst öffnet, die individuellen Unterschiede noch keineswegs scharf hervortreten, weshalb sich die Sprache hier auch des Collectivnamens „Gespielen" bedient, so wirken die Kinder doch bereits mit ihrer ganzen vollen Individualität aufeinander, denn sie geben sich in voller Freiheit. Im Kreise der Gespielen braucht die Zucht, die auch das bestgeartete Kind als einen Druck empfindet, nicht unmittelbar zu walten; sie greift nur dann ein und zieht ihre Zügel an, wenn die Bewegung zu heftig wird oder auf falsche Bahnen geräth.*) Es waltet bereits der demokratische Geist des Spiels, wo jeder sich selbst Gesetz und Regel giebt, indem er freiwillig sich in die gemeinsame Thätigkeit einfügt. Die größere Tüchtigkeit, Gewandtheit und Kraft wird zwar auch hier den Vorrang behaupten, aber es darf das Gefühl der Gleichheit doch keinen zu großen Abbruch erleiden. Bei Kindern aus verschiedenen Familien kann wegen der verschieden gearteten Individualität und ihrer verschiedenen Entwickelung auch bei einer Altersdifferenz von zwei Jahren des Anziehenden genug vorhanden sein, ja es ist selbst von großem Nutzen, wenn etwas ältere und fähigere Gespielen mit jüngeren und schwächeren verkehren; ist aber ein Kind dem anderen zu sehr voraus, so wird es nur zu leicht verleitet, seine Ueberlegenheit geltend zu machen und seinen Willen ausschließlich durchzusetzen. In der unbefangenen Weise, mit der sich die Gespielen einander hingeben und zusammen verkehren, reiben und schleifen sie nichts desto weniger ihre Ecken und Härten an einander ab; die Empfindlichkeit und der Eigensinn müßen sich überwinden, die Weichlichkeit und Schwäche sich schämen; viel intensiver, als es auf den ersten Anblick scheinen mag, werden bereits die sittlichen Ideen der Billigkeit und des Rechts, die sittlichen Gefühle der Theilnahme und des Wohlwollens praktisch erlernt, d. h. geweckt und geübt. Der Gegensatz treibt zur Verschmelzung des Gleichartigen; die constant sich wiederholenden Vorstellungen verschiedener und doch gleichstrebender und gleichbegabter Einzelwesen bilden sich tief der Seele ein und wachsen mit ihrem Lebensinteresse zusammen — es bildet sich unvermerkt der Gemeinsinn, der über das mehr oder minder beschränkte Familieninteresse hinausgeht. Manche Unart, welche die Familie übersah oder pflegte, kommt erst unter den Gespielen zum Vorschein, und wiederum bemerkt und wägt das Kind manchen Fehler an andern, den es an sich selber nicht gewahrt. Da kann sich die Erziehung schon früh sittlich fördernd erweisen, indem sie das Kind vor lieblosem Urtheil warnt, vor Angeberei und Schwatzhaftigkeit bewahrt und hingegen gewöhnt, bei Wahrnehmung der Fehler anderer stets an die eigenen zu denken und einerseits demüthig zu werden, andrerseits die rechte Haltung darin zu finden, daß es dem bösen Beispiele Widerstand leistet. So nöthig es auch ist, eine gewisse Vorsicht in der Auswahl

*) Selbst die Beobachtung und Beaufsichtigung soll wenigstens manchmal eine unmerkliche sein und, wo sie unmöglich ist, dadurch ersetzt werden, daß man die Kinder gewöhnt, über das Treiben mit den Gespielen vollkommen offen zu berichten und in Fällen von zweifelhafter Zulässigkeit erst die Eltern zu befragen. D. Red.

der Gespielen zu beobachten, um schädliche Einflüsse fern zu halten: so darf man doch nicht zu ängstlich sein und etwa aus Furcht vor Einmischung unreiner Elemente das Kind vom Umgange mit andern, namentlich aus niederen Ständen, zu sehr abschließen.*) Auch über momentane Raufereien und Zänkereien mag man nicht zu sehr erschrecken; die Streithähne sind oft schon in der nächsten Stunde wieder die besten Freunde. Nur Zanksucht und boshafte Tücke werden fern gehalten; Absonderung ist da die beste Strafe. Kleinere Knaben und Mädchen spielen gern zusammen; diese suchen in jenen gern einen Halt und schätzen sich's zur Ehre, wenn der stärkere Knabe ihnen Aufmerksamkeit schenkt, während sie andrerseits auch gern dem jüngeren Knaben sich hülfreich erweisen und liebreich für ihn sorgen. Später tritt von selber eine Absonderung und Entfremdung der Geschlechter ein und jedes hält sich am liebsten zum eigenen. Je mehr aber mit dem Geschlecht sich auch die Charaktere entwickeln, desto mehr sei man auf der Hut, daß gesellige Verbindungen die Reinheit und Unbefangenheit sich wahren,**) gestatte übrigens auch dann den besonderen Neigungen angemessenen Spielraum. So natürlich und wünschenswerth es ist, wenn Kinder benachbarter Familien von selber als Gespielen sich suchen und finden: so ist doch, besonders in größeren Städten, die Errichtung von Spielschulen auch für Kinder wohlhabender Eltern eine Wohlthat,***) nicht minder als für die armen Leute die Errichtung von Kleinkinderbewahranstalten, welche dem Kinde, das sonst dem einsamen dumpfen Dahinbrüten anheim gefallen wäre, den anregenden und erfreuenden Umgang mit Gespielen verschaffen. **A. W. Grube.**

Gestaltungstrieb, s. Phantasie.

Gewähren und Versagen setzen voraus, daß Persönlichkeiten da sind, welche von Gott und Rechtswegen die Macht und Stellung dazu haben. Die Worte erinnern den Menschen daran, daß eine Macht über ihm ist, die gewähren und versagen kann, den Christen, daß diese Macht die unendliche Weisheit und Liebe ist. Dem Kinde gegenüber haben die Eltern heilige Liebe und Weisheit zu üben. Weil sie sich selbst der göttlichen Liebe unterworfen wissen, muß ihre und aller derer, welche am Erziehungswerke mit ihnen und für sie thätig sind, erziehende Auctorität und Wirksamkeit sich auch darin zeigen, daß sie zu gewähren und zu versagen wissen.

In den ersten Jahren des Kindes, in welchen die körperliche Pflege am meisten Handarbeit nöthig macht, muß schon gewährt und versagt werden. Ein Kind, das durch Schreien etwas erzwingen will, darf es nicht erhalten, und auch das an sich Zweckmäßige erst, wenn es sich gefaßt hat und zum ruhigen Verhalten zurückgekehrt ist (s. d. Art. Weinen). Was das Kind erlaubtes in rechter Weise begehrt, werde ihm freundlich und gern bewilligt. Schreit ein Säugling, weil er dürstet, so wird ihn die Mutter stillen. Ist er satt und durch die Amme oder andere daran gewöhnt, beim Aufwachen aus der Wiege genommen zu werden, so wird das Aufnehmen zu versagen sein, damit das Herumtragen auf das rechte Maß reducirt werde. Für Kinder in den ersten Jahren empfiehlt sich zur Beseitigung ungestümen Begehrens als Mittel, die Sinne auf etwas anderes zu lenken (Palmer, ev. Päd. 1853. S. 227 u. 228). Möglichst früh werde ans Bitten gewöhnt als an die Bedingung jeglicher Gewährung; das hilft den kleinen Hochmuth

*) In diesen Fehler verfiel Lavaters Mutter, während sie andrerseits ihren Caspar stets zu älteren Knaben hintreibend „unharmonische Dinge forcirt zusammenkuppelte," wie Lavater selbst sich darüber klagend ausdrückt.

**) Wenn manche Pädagogen — s. z. B. Schreber in der „Kallipädie" (S. 265) — auf dieser höheren Altersstufe des Kindes „nicht mehr dieselbe strenge Vorsicht in der Wahl des Umganges nöthig finden als früher," so scheint uns dies nicht das Richtige zu sein. Je länger man böse und verführerische Einflüsse fern halten kann, um so besser; in der ersten Kindheitsepoche (bis zum 8. Jahre etwa) hat man es mehr mit bloßen Unarten zu thun, die viel leichter abgewöhnt werden können, als die schon viel tiefer wurzelnden Triebe und Neigungen der zweiten vom 8. bis zum 16. Jahre.

***) Eine zweifelhafte Sache — vgl. d. Art. Elementarschule S. 97. Schmid.

und den trotzigen Eigenwillen brechen und Demuth und Gehorsam pflegen. Bei Kindern, die gehen und sich mit Spielzeug unterhalten können, fehlen Eltern oft darin, daß sie dem Kinde oft viele Spielsachen auf einmal herbei holen; das erzeugt unsteten Sinn. Man muß die Kinder anhalten, sich längere Zeit mit einem Spielzeug, z. B. der Kugel, zu beschäftigen, wird ihnen später etwas zum Betrachten holen, aber die Menge zu gleicher Zeit versagen. Bei Darreichung der Nahrung wird sichs zeigen, daß ein Kind die und jene Speise lieber hat, als andre. Es giebt solche, die den ganzen Tag mit Brod abzuspeisen wären, und doch wäre, abgesehen von der Würmeranhäufung, nichts verkehrter als dies; es muß versagt, ist's noth, auch eine Essenszeit übergangen werden, bis der Hunger als bester Koch die sonst verschmähte Suppe gut findet (Raumer: Erziehung der Mädchen V. 11. 59). Dasselbe gilt von der Kleidung. Weil das leidige Geschwätz über schöne Kleider oft in Gegenwart der Kinder und von Schulkindern geführt wird, mag sich insbesondere bei Mädchen das Verlangen nach dem Sonntagskleide, dem bessern Hute, der weißen Schürze öfter einstellen, als die Mutter für gut finden darf. Geht das Kind mit Vater oder Mutter aus oder über Feld, wenn es fleißig und gehorsam, warum soll des Töchterleins Bitte um jene Dinge nicht gewährt werden? Wie sich aber das Töchterlein selbst Meinungen bildet, zu dem und jenem Gange sei das bessere Kleidungsstück durchaus nothwendig, weil des Nachbars Tochter auch geputzt gehe, — so ist das zu versagen und darauf zu halten, daß Kinder das anziehen, was die Mutter befiehlt; dabei darf aber bei den Eltern selbst die Einfachheit in der Tracht nicht fehlen und die Kleidung der Kinder mit dem Luxus der Eltern nicht in Widerspruch stehen.

Tagtäglich wird in jedem Haushalte viel gewährt und versagt. Erfüllt ein Kind seine Pflichten gegen Eltern und Lehrer, warum soll ihm ein besonderer Wunsch nicht gewährt werden? Aber ja nicht alle Wünsche oder jeden Wunsch augenblicklich gewähren! Der Wille muß geübt werden durch Wartenlernen, durch das Bestreben, etwas durch Uebung einer gewissen Tugend, Fertigkeit oder Kunst, durch Fleiß in dem und jenem Wissen zu verdienen, soweit von verdienen die Rede sein kann (vgl. d. Art. Belohnung). So kann die Ferienzeit den Genuß einer Reise bringen. Der Weihnachtsabend, der Geburts- und Tauftag sind dazu da, daß an ihnen lang gehegte Wünsche erfüllt werden, und das soll dann in deutscher Art und Christenweise geschehen, also daß das Kind an Gottes größte Gabe und die himmlische Berufung erinnert werde, also daß es sieht, wie um der Wohlthat Christi willen und mit ihr im Zusammenhange ihm Liebe zu Theil wird. — Je mehr Kinder im Alter heranreifen, desto eher können sich Eltern und Lehrer darauf einlassen, durch Gründe zum Abstehen vom Verlangten und Begehrten zu bewegen, während in frühern Jahren des Vaters „Nein oder Ja" das kurz abschneidet, die Mutter etwas umständlicher gewährt und versagt, selten ohne Raisonnement. Es ist aber von Wichtigkeit, daß das Kind seinen Willen und seine Wünsche auch ohne Einsicht in die Gründe des höhern Willens diesem unterordnen lerne, daß es zur innerlichen und thatsächlichen Anerkennung des Grundsatzes gebracht werde: das Kind braucht nicht immer sogleich einzusehen, warum die Eltern das und jenes versagen; es wird dies hernachmals schon erfahren. Und je früher es durch solche Selbstüberwindung seine Willenskraft übt, je mehr es gewöhnt wird, nicht mit saurer Miene sich zu unterwerfen, sondern heitern Muths das Widerstreben zu besiegen, desto mehr erleichtert man ihm die spätern Kämpfe, desto muthiger wird es einst den Prüfungen und Schwierigkeiten des Lebens entgegengehen.

Wie auch der Zögling beschaffen sei, wie sehr das Temperament zu berücksichtigen, dem Eigensinn ist nirgends Raum zu gestatten, der muß gebrochen werden (vgl. d. Art. Eigensinn). So oft ein Kind etwas mit Trotz und Ungestüm begehrt, muß mit Entschiedenheit versagt werden, da ein Fordern dieser Art nicht zugestanden werden darf, wenn nicht alle Auctorität untergraben werden soll. Die Geschichte manches bedeutenden Mannes zeigt, daß der entschieden durchgesetzte Wille des Vaters günstig auf die Ent-

wicklung des Charakters der Zöglinge einwirkt; der Vater Passows versagte dem Sohne alles, was dieser stürmisch begehrte (vgl. Mönnich Jugendgeschichten S. 176). Dabei verwechsle man aber nicht Wille mit zeitweiligen Einfällen, Stimmungen oder Willkür. Es sind keine Gehorsamsexperimente mit Versagen und Gewähren erlaubt, wie etwa ein Hund den Knochen erhält, wenn er 5- bis 6mal einen hohen Satz gemacht hat. Es muß Vernunft und Gesetz in der erziehlichen Einwirkung beobachtet werden und „jene unerschütterliche Beharrlichkeit des Erziehers im Festhalten seiner Forderung, bis sie erfüllt ist" (Palmer 1853. S. 227), wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß dem Kinde auf höherer Stufe in Alter und Weisheit gewährt werden kann, was ihm früher versagt werden mußte. Wir vermögen nur da stetige Kraft und Weisheit im Gewähren und Versagen zu erkennen, wo Gottes Auctorität feststeht und man die Kinder dem zuführt, der das 4. Gebot eingeschärft und erfüllt hat. Da werden Kinder und Zöglinge angeleitet, bei eintretender Selbständigkeit sich selbst in Zucht zu halten, göttlicher und menschlicher Auctorität das Gewähren und Versagen unbestritten zu lassen, danach zu leben und dasselbe in rechter Weise selbst zu üben. **Chr. W. Stromberger.**

Gewerbeschulen. Wenn es schon bei Schulen, die eine bestimmte und an verschiedenen Orten gleichartige Ausbildung gewonnen haben, schwierig ist, auf gedrängtem Raume ein Bild ihres Wesens zu geben, so ist dies doch in ganz besonderem Grade der Fall bei solchen Anstalten, die, wie die Gewerbeschulen, noch in Wandel und Werden begriffen an verschiedenen Orten in dem verschiedensten Stadium der Entwicklung sich befinden. Hiezu kommen die mannigfachen Berührungen ihres Kreises mit denen andrer Schulen, insbesondere der Fortbildungsschule und der Realschule, daher diese Artikel, besonders der letztere beständig zu vergleichen sein werden. Der Gewerbeschule kommt trotz ihrer großen Wichtigkeit eine kürzere Behandlung an dieser Stelle schon deshalb zu, weil in ihr nicht wie in den übrigen Arten von Schulen der leitende Zweck ein pädagogischer, sondern vielmehr ein nationalökonomischer ist, dem sich der pädagogische bestimmend anschließt. Während z. B. die Realschule zur Bildung durch die Realien bestimmt ist, hat die Gewerbeschule vielmehr Bildung für die Gewerbe zur Absicht und in der Regel war es der Zweck, die Gewerbe in volkswirthschaftlichem Interesse zu heben, welcher zunächst die Gewerbeschulen hervorrief. Das Wort Gewerbe ist aber hier im engern Sinne zu fassen (vgl. die lehrreiche Abhandlung über die Bedeutung desselben von Hasemann bei Ersch und Gruber), in welchem es die zum Zweck des Erwerbs betriebene Stoffveredlung — also mit Ausschluß des Handels und andrer Erwerbsthätigkeiten — bedeutet. Kern und Hauptgebiet der Gewerbe bleibt daher das Handwerk, dem sich jedoch Manufactur und demnächst Fabrikthätigkeit jeder Art anschließt. Das Uebergewicht des Maschinenwesens macht sich in neuerer Zeit auch im Begriffskreise dieses Wortes und noch mehr in dem abgeleiteten der Gewerbeschulen immer mehr geltend. Als in Preußen die Gewerbeschulen seit 1817 durch Beuth ins Leben gerufen wurden, waren dieselben wesentlich zur gründlicheren theoretischen Vorbildung der eigentlichen Handwerker bestimmt. So war z. B. die in Aachen im J. 1818 errichtete Schule dieser Art aus dem von der Regierung schwer empfundenen Mangel an tüchtigen Bauhandwerkern hervorgegangen und ausdrücklich bestimmt für Zimmerleute, Mühlenbauer, Brunnen- und Röhrenmacher, Feuerspritzenverfertiger, Maurer und Steinhauer, Stuckatur-Arbeiter, Tischler, Schlosser, Stubenmaler, Gürtler, Gelb- und Zinngießer und Klempner. Der Unterricht, welcher Zeichnen und verschiedene mathematische Fächer mit Anwendung auf bestimmte Aufgaben des Lebens umfaßte, war unentgeltlich und wurde am Sonntag, Montag Vormittag und Mittwoch und Sonnabend Nachmittag ertheilt, war also offenbar auf bereits praktisch beschäftigte Handwerker berechnet. Zur Aufnahme befähigte ein Alter von 14 Jahren und Vorkenntnisse im Lesen, Schreiben und in den 4 Species des elementaren Rechnens. Selbst diesen dürftigen Anforderungen entsprach anfangs höchstens ein Fünftel der Aspiranten. Allmählich entwickelte sich diese Anstalt zur vollständigen Provincial-Gewerbe-

schule und der eigentliche Handwerkerstand ist aus ihr seitdem fast völlig geschwunden, während sich die Mehrzahl der Schüler, namentlich der oberen Classe, dem Maschinenbau und dem Berg- und Hüttenfach zuwenden. Für die eigentlichen Handwerker dient dagegen jetzt die Handwerker-Fortbildungsschule. Aehnliche Erscheinungen zeigt auch die Geschichte der übrigen Provincial-Gewerbeschulen namentlich in den industriellen Gegenden Westfalens und des Rheinlandes; vgl. z. B. die interessante Zusammenstellung der Berufswahl in 3 verschiedenen Perioden, welche Dr. Zehme im Progr. der Pr. G. Sch. zu Hagen, 1859, S. 29 gegeben hat. Zehme bemerkt (S. 30) ausdrücklich, daß die G. Sch. ihre ursprüngliche Tendenz vollständig geändert hat, indem jetzt 7/10 der Schüler dem Hütten- und Maschinenfach sich widmen. Er findet aber hierin gerade den Beweis, daß die Auswahl der Unterrichtsfächer nach den Bestimmungen des Organisationsplanes vom 5. Juni 1850 so recht eigentlich den gegenwärtigen Anforderungen des Publicums an eine Gewerbeschule entspricht. Aehnlich äußert sich Köhler, der im Progr. der G. Sch. zu Bielefeld, 1859, in einem gegen die Realschulen polemisirenden Aufsatz über die Vorbildung für den technischen Beruf die Gewerbeschule als eine allgemeine Fachschule für technische Berufszweige definirt. Es versteht sich von selbst, daß seit der Veränderung der Stände, welche die Gewerbeschulen benützen, auch die Vorbildung eine ganz andere ist. Zwar sind die Verhältnisse noch sehr verschieden, was mit der örtlichen Verschiedenheit der anderweitigen Schulgelegenheiten zusammenhängt, doch findet sich stets eine überwiegende Anzahl von Schülern, welche bereits eine andere höhere oder mittlere Lehranstalt besucht haben und bei vielen Anstalten gehört es zu den Seltenheiten, daß Schüler aufgenommen werden, welche nur die Elementarschule besucht haben. Köhler erklärt in dem erwähnten Aufsatz, das Streben der Gewerbeschule sei unablässig dahin gerichtet, Schüler zu gewinnen, die einen möglichst hohen Bildungsstand, etwa den der Prima oder Secunda einer Realschule erreicht haben. Da aber dies Streben ein allgemeines zu sein scheint, so ist vorauszusetzen, daß die Bewegung, welche die Gewerbeschulen durchgemacht haben, noch nicht zu Ende ist und daß bei fernerem Erfolg ihre Stellung in der nächsten Zukunft eine immer noch höhere werden wird. Zwar hat der erwähnte Organisationsplan die Anforderungen für die Aufnahme in eine Prov. G. Sch. anscheinend nicht wesentlich gesteigert. Er bestimmt in §. 2 (Rönne I, 331): „Die Aufnahme der Zöglinge in die untere Classe einer Prov. G. Sch. ist an folgende Bedingungen geknüpft: 1) daß der Aufzunehmende mindestens 14 Jahr alt sei; 2) daß er nicht bloß Deutsch geläufig lesen, sondern auch durch Lesen eines seinem Gesichtskreise entsprechenden Buches sich unterrichten könne; 3) daß er Deutsch ohne grobe orthographische Fehler zu schreiben verstehe und eine leserliche Handschrift besitze; 4) daß er mit ganzen Zahlen und gewöhnlichen Brüchen geläufig rechnen könne und die Anwendung dieser Rechnungen auf die gewöhnlichen arithmetischen Aufgaben kenne, so wie daß er ebne gradlinige Figuren und prismatische Körper praktisch auszumessen wisse; 5) daß er Uebung im Zeichnen besitze." Allein es ist wohl zu beachten, daß der mittlere Bildungsstand der Schüler einer solchen Anstalt noch durch ganz andre Verhältnisse bedingt wird als durch diese Bestimmungen. Es wird in dem angeführten §. ferner bemerkt, daß etwa die Absolvirung der Quarta einer gut eingerichteten höheren Bürgerschule oder eines Gymnasiums genüge; daß die Lehrer der Gewerbeschulen noch weit mehr wünschen, haben wir gesehn. Mit sicherm Takt sind aber specielle und bindende Bestimmungen hierüber weggelassen. Denn für den Zweck der Gewerbeschule ist es nicht nur gleichgültig, ob der Zögling seinen Verstand durch die Gegenstände der Realschulen oder die der Gymnasien gebildet habe; es ist sogar möglich, daß junge Leute, welche, dem Gewerbestand angehörig, sich nur durch Selbstdenken und Lesen weiter gebildet haben, ohne ihre Kenntnisse in einer Prüfung füglich nachweisen zu können, die besten Schüler werden. Uebrigens ist die unter 2) enthaltene Forderung der Fähigkeit sich durch Lesen eines Buches selbständig unterrichten zu können, von großer Elasticität und nicht geringer Tragweite. Was hauptsächlich dazu wirkt

das Niveau der Gewerbeschulen zu heben, ist fürs erste die Qualität des Unterrichtes selbst und das Streben der Lehrer in Verbindung mit dem gespannten Interesse der Schüler. Während auf Gymnasien und höheren Bürgerschulen häufig eine große Zahl von Schülern sitzt, die ohne irgendwelche innere Theilnahme für die Gegenstände der allgemeinen Bildung zu verspüren, nur gewisse äußere Vortheile erlangen wollen, fällt hier der äußere Vortheil mit dem inneren Erfolg zusammen und wer vom Schulbesuch diesen Erfolg nicht erwarten kann, wird wegbleiben. Auch zeigt die Statistik der Berufswahl in den Programmen ganz deutlich, daß es den Schülern der Gewerbeschulen mit dem Stoff ihres Studiums ernst ist. Ein zweiter Umstand, welcher den Bildungsstand hebt, ist der, daß die Stunden nicht mehr, wie früher, so vertheilt sind, daß ihr Besuch mit dem Betrieb eines Handwerkes vereinbar wäre. Die letztere Einrichtung besteht jetzt für die Handwerker-Fortbildungsschule, die mit jeder Prov. G. Sch. verbunden sein muß, während die G. Sch. selbst die volle Kraft ihres Zöglings in Anspruch nimmt. Es pflegt nicht an anderweitigen Bildungsmitteln zu fehlen, wo die Eltern im Stande sind, die erwerbende Thätigkeit ihrer Kinder um diese zwei weiteren Jahre hinauszuschieben, zumal da das Alter bedeutend höher zu sein pflegt, als man nach dem festgesetzten Minimum vermuthen sollte. Für Iserlohn z. B. ist das Durchschnittsalter im Sommer 1859 in der unteren Classe über 17, in der oberen 18¾ Jahr; ähnlich scheint es, soweit man nach der veröffentlichten Vertheilung in Altersclassen vermuthen kann, auch anderwärts. Auf diese Thatsache hat vermuthlich besonders der Umstand Einfluß, daß der Besuch einer G. Sch. die bereits erfolgte Berufswahl voraussetzt, die sich in den hier in Frage kommenden Ständen selten vor dem 16. bis 17. Lebensjahr abschließen wird. Die Befürchtung, daß umgekehrt die Errichtung der Gewerbeschulen einen bedenklichen Schaden durch Verfrühung der Berufswahl stiften werde, hat sich also bis jetzt nicht bestätigt. Zwar sind die jüngst eintretenden in der Regel Söhne von Ortseinwohnern, bei denen man denken könnte, daß die vorhandene Schulgelegenheit einen bestimmenden Einfluß geübt habe, aber dieser Einfluß wird meist nur in der Wahl des Bildungsweges, nicht in der des Berufes bestehen, da in dem nämlichen Falle meist auch die Eltern Inhaber eines guten Gewerbes sind, in das die Söhne ohne eigentliche Wahl einzutreten bestimmt werden. Es verdient hier bemerkt zu werden, daß durch den erwähnten Sachverhalt auch die sittlichen Bedenken theilweise erledigt werden, welche man gegen die Einrichtung der Gewerbeschulen erhoben hat. Der größte Theil der Schüler befindet sich in einem völlig oder nahezu gereiften Alter und gerade die jüngsten leben in der Regel im Schoße der Familie. Ein völliges Verwildern dieser Jugend, ja selbst nur ein besondres Ausarten ist daher ebensowenig als in andern Lebenskreisen besonders zu befürchten. Eine andre Frage ist freilich die nach der höheren ethischen Bildung. Man hat sich hier zunächst klar zu machen, daß diese höhere ethische Bildung, wie wir sie durch den Unterricht in Geschichte und Literatur und durch das Lesen classischer Schriftsteller zu entwickeln bemüht sind, ein andres Lebenselement betrifft, als das gute Handeln des Individuums in seinen nächsten Lebenskreisen. Es wird niemand so verblendet sein, zu glauben, daß sittliche Tüchtigkeit und wahre Frömmigkeit dem Landmann oder dem Handwerker verschlossen bleiben müßten, weil er nicht am Geschichts- und Religionsunterricht höherer Schulen theilnimmt; bei dem Gewerbeschüler hat man schon eher gezweifelt. Warum dies? Etwa weil der Unterricht der Gewerbeschulen so materiell ist und also ein besondres Gegengewicht bedarf? Es ist immerhin minder materiell, Körper auszumessen und Zeichnungen auszuführen, als die Erde zu pflügen oder Stiefel zu flicken. Das Leben der Studenten und der jungen Kaufleute, welche Gymnasien und höhere Bürgerschulen durchgemacht haben, wird wohl schwerlich irgend einem andern Stande als Muster vorgestellt werden dürfen. Wenn eben diese Stände später doch rechtschaffne und nüchterne Bürger und Beamte liefern, so ist der Hauptgrund dafür in der heilenden und aus der Zerstreuung sammelnden Wirkung des Amtes und des Geschäftes zu suchen; denn Concentration bleibt die Vor-

aussetzung aller Charakterbildung. Wenn diese Stände sich vor andern auszeichnen, so dürfte es vor allem das Bewußtsein ihrer größeren Verantwortlichkeit sein, welches dazu führt, und nicht der Stoff der Schulbildung. Ueberhaupt scheint es, daß gerade für die Charakterbildung die Form den Stoff an Einfluß überwiegt, und da sind es denn zwei wesentliche Vorzüge, welche der Gewerbeschule, selbst ohne daß dies eigentlich beabsichtigt wird, einen erheblichen Beitrag zur Charakterbildung sichern; es sind diese die Concentration des Unterrichtes und das Uebergewicht des Könnens über das Wissen. Denn daß das letztere hier in ein bloßes Abrichten ausarte, ist eine Befürchtung, die dem ganzen Sinn und Streben dieser Anstalten gegenüber kaum der Widerlegung bedarf. — Wir bemerkten aber, daß die höhere ethische Bildung, wie sie durch den Unterricht in historischen Fächern gefördert wird, auf einem andern Lebensgebiete liege. Es ist dies, das Wort im weitesten Sinne genommen, das politische. Der geschichtliche Unterricht begeistert für den Gedanken des Vaterlandes; er lehrt das Zusammenwirken für die großen Zwecke der Nationen und der Menschheit verstehen und schätzen; er erhebt das Zeitbewußtsein über seine Beschränktheit und dient deshalb dazu, über das Heute hinaus zur Ewigkeit hinzuführen; er vermag es, Opferfreudigkeit zu bewirken auf Gebieten, auf denen mehr dazu gehört, als Rechtschaffenheit und Biedersinn, um sich zum Opfer zu entschließen: er befähigt mit einem Worte vorzüglich dazu, ein Leiter und Führer des Volkes zu werden, und dies ist mehr oder weniger der Beruf eines jeden, der den höheren Ständen angehören will. Die Gewerbeschule, die in ihrem neueren Stadium doch auch Mitglieder der höheren Stände bildet, treibt kein geschichtliches Fach. Mathematik, Naturwissenschaften und Zeichnen nebst den Anwendungen bilden ihr ganzes Gebiet. Wie steht es nun mit der Befähigung für jene höheren Pflichten? Wir denken so: Wer sie erhält, hat sie der Gewerbeschule nicht zu danken, wer aber die Gewerbschule besucht, wird sie deshalb nicht entbehren müßen. Die Gewerbeschule wird in dieser Hinsicht immer ein gemischtes Publicum haben, allein bei ihren besseren Elementen ist es nicht einmal wahrscheinlich, daß der erwähnte Mangel eintritt. Die selbständigen Köpfe, welche sich bei schon vorgerückten Jahren aus dem Handwerkerstande durch Besuch der Gewerbeschule zum höheren Gewerbebetrieb emporschwingen, werden mit derselben Tüchtigkeit ihre Bildung als Menschen und als Bürger noch im späteren Leben zu ergänzen wissen. Bei den andern geht meist schon eine Schulbildung durch andre Anstalten voraus, die so weit reicht, daß sich auch manche andre Schichten des höheren Mittelstandes mit ihr zu begnügen pflegen; namentlich die Kaufleute, welche nur zu häufig glauben, ihre Söhne nicht früh genug in die Lehre bringen zu können. Der Rest, welcher bleibt, wird sich, trotz aller etwa erworbenen Reichthümer jene Führerstellung im Leben wohl nicht zu erwerben wissen, aber auch nicht leicht durch Halbbildung getrieben werden, sie in Anspruch zu nehmen. Freilich muß hier eins erwähnt werden: wenn der Organisationsplan den Zöglingen der Gewerbeschulen auch auf die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst Aussicht macht, eine Vergünstigung, die später auch wirklich eingetreten ist, so entspricht das dem Verhältnis dieser Vergünstigung nach ihrer ursprünglichen Intention zu der Gewerbeschulbildung keineswegs. Die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst ist im Princip eben an jene höhere allgemeine und ethische Bildung geknüpft, welche die Gewerbeschule weder giebt noch wehrt. Haben ihre Zöglinge sie nicht, so mögen sie auch auf die Vergünstigung verzichten; haben sie dieselbe anderweitig erlangt oder wollen sie sie noch erlangen, so mögen sie mit der Bethätigung dieses Strebens auch die Erreichung jenes äußeren Zieles verbinden. Wenn daher die Gewerbeschulen im übrigen ihrer Aufgabe genügen, so wird der Nichtbesitz dieses Rechtes, weit entfernt ihnen zu schaden, vielmehr eben jene Wirkung hervorbringen, nach der einsichtsvolle Gewerbeschullehrer ohnehin schon streben: sie werden ihre Schüler mit einer tüchtigeren allgemeinen Bildung versehen erhalten. Von diesem einzigen Puncte abgesehen, stehen wir nicht an, den Organisationsplan des Ministeriums von der Heydt (nebst dem

sich ihm anschließenden Reglement für Entlassungsprüfungen, ferner dem Regulativ für die Organisation des Gewerbe-Instituts und einem Circular an sämmtl. K. Reg., alle vom 5. Juni 1850, besonders abgedruckt unter dem Titel: Verordnungen über die Organisation des Gewerbeschulwesens in Preußen, Berlin, Decker, 1850) für eine in ihrer Art musterhafte Schöpfung zu erklären, die alle Anfeindungen muthmaßlich überwinden wird. Nur einen Punct wollen wir noch nachträglich berühren: das Fehlen des Religionsunterrichtes. Schulen, welche gar nicht selten zwanzigjährige und ältere Handwerker neben unconfirmirten Knaben gebildeter Eltern umfassen, werden schwerlich an einen gemeinsamen Religionsunterricht denken dürfen und das Bedürfnis liegt hier schon deshalb nicht vor, weil die hier zusammengebrachten Schüler gar nicht in derselben Weise eine ethische Gemeinschaft bilden können und sollen, wie ein Gymnasium oder eine höhere Bürgerschule. Schon die Unterrichtsfächer, wie Zeichnen oder chemische Analysen sind theilweise eher trennend als verbindend; wenn das Fehlen jener Gemeinschaft eine Lücke läßt, so hebt es doch gleichzeitig auch manche Uebelstände auf, die sich sonst bei einer nothwendig einseitigen Schulbildung ergeben würden. Der Einzelne ist eben in pädagogischer Beziehung zu beurtheilen wie jeder andre, der in diesem Alter sich bereits einer praktischen Thätigkeit widmet. Große Anerkennung verdient übrigens die Verordnung der Regierung zu Danzig vom 31. Januar 1855, nach welcher nicht confirmirten jungen Leuten die Aufnahme in die Gewerbschule zu verweigern ist (Bericht über d. Prov. Gew. Sch. zu Danzig v. Oct. 1855—1859, S. 16).

Es wird Entschuldigung finden, wenn wir den hier gegönnten Raum größtentheils der preußischen Provincial-Gewerbeschule gewidmet haben, da dieselbe einerseits wohl überhaupt als Gewerbeschule die ausgeprägteste Form hat, andererseits sich an eben diese Form in neuester Zeit ein wichtiger Principienstreit angeknüpft hat. Derselbe ruhte auf der Befürchtung, daß es die Absicht des Ministeriums von der Heydt sei, durch Hebung und Bevorzugung der seinem Ressort zugehörigen Gewerbeschulen und gleichzeitige Beeinträchtigung der Realschulen den höheren Bürgerstand zu nöthigen, in Zukunft seine Bildung in der Gewerbeschule statt in der Realschule zu suchen und die letzteren wo möglich in ihrer Existenz zu gefährden. Bei der Hinüberziehung dieser Frage auf das politische Gebiet bot sich die fernere Combination dar, daß die gleichzeitige Begünstigung der Gymnasien durch den Cultusminister jenem Bestreben in die Hände arbeite, und daß es darauf abgesehen sei, den Beamtenstand von dem höheren Bürgerstand in seiner Bildungssphäre zu trennen, um dadurch der bureaukratischen Gewalt möglichst freies Spiel zu geben. Deshalb geschah es, daß bei dem gegen Ende des Jahres 1858 erfolgten Umschwung der preußischen Politik vorzüglich die liberale Partei es war, welche für die Realschulen und gegen die Provincial-Gewerbeschulen, soweit letztere mit in Frage kamen, auftrat, ohne daß man deshalb diese, aus einer zufälligen Combination hervorgegangene Vertheilung politischer Sympathieen und Antipathieen, wenigstens hinsichtlich der Gewerbeschulen, als eine nothwendige anzusehen hätte. Die hieher gehörigen Kammerverhandlungen und Berichte sind zusammengestellt im Centralblatt für die ges. Unterrichtsverwalt., März und Aprilheft 1859 S. 144 ff. und 217 ff. — Von den in jener Frage erschienenen Zeitungsartikeln erwähnen wir einen in Nr. 33 der National-Zeitung enthaltenen, abgedruckt mit einer Erwiderung in einer Broschüre: „Die Provincial-Gewerbe- und Realschulen, von F. L. (Langhoff), Potsdam 1859," und eine Denkschrift aus Nr. 25 der Köln. Zeit., abgedruckt in Nr. 3 des Päd. Archivs, 1859, S. 254 ff. — In wie weit damals den Realschulen Unrecht geschehen sein mochte, haben wir hier nicht zu beurtheilen, daß aber die auf die Prov. G.Sch. fallenden Seitenhiebe auf Misverständnis und unvollständiger Kenntnis der Thatsachen beruhen, dürfte sich aus einer Vergleichung der Angriffe mit unsrer obigen Ausführung ergeben. Wir können nicht umhin, diese Vertheidigung auch auf die aus edelster Begeisterung für die Interessen der höheren Bildung hervorgegangenen Angriffe Langbeins (Progr. der Stettiner Friedr.-Wilh.-Schule, Stettin 1856, ab-

gedruckt in der Päd. Rev. 1857, Nr. 1, 2. Abth., S. 1, ff.) auszudehnen. Dieselben stehen und fallen mit der Frage, ob die Gewerbeschule trachte, sich an die Stelle andrer allgemeinen Bildungswege des höheren Bürgerstandes zu setzen oder nicht. Sie sind übrigens weit mehr gegen die Handelsschule gerichtet, hinsichtlich welcher die Sache allerdings zweifelhafter ist. Die Handelsschule hat weder dieselbe zu ernsthafter Geistesarbeit zwingende Schwierigkeit der Fächer, noch dieselbe theoretische Tiefe, charakterstärkende Concentration und künstlerische Praxis; noch wird sie auf jene freiwillige Hinausschiebung des Eintrittes, welche wir bei der Gewerbeschule bemerkt haben, rechnen dürfen, da fast in keinem Stande weniger als in dem eigentlichen Handelsstande eine wirkliche Berufswahl stattzufinden pflegt.

Suchen wir nun die Züge, auf welche es uns anzukommen scheint, durch einen vergleichenden Blick auf die entsprechenden Einrichtungen einiger andrer Staaten noch klarer zu machen. Dieselben verfolgen entweder eine ganz andre Richtung, oder sie befinden sich auf einem von Preußen bereits zurückgelegten Standpuncte der Entwicklung. Letzteres scheint z. B. in Württemberg der Fall zu sein, wo die gewerblichen Fortbildungsschulen (vgl. Päd. Archiv I. 1, S. 49 ff.) ungefähr auf dem Standpuncte der älteren preußischen Gewerbeschulen aus den 20er Jahren oder der jetzigen mit den Prov. G.Sch. verbundenen Handwerker-Fortbildungsschulen stehen, während die Gewerbeschulen im wesentlichen Realschulen sind mit zahlreichen Fächern und vieljährigem Cursus, bei denen nur das Zeichnen eingehender berücksichtigt wird.*) Wenn, wie der Verfasser des erwähnten Aufsatzes wünscht, an jenen gewerblichen Fortbildungsschulen selbständige Lehrkräfte angestellt, die Schüler mehr gesondert und die Unterrichtsstunden vom Abend auf die Tageszeit verlegt würden, so dürften sich, wenigstens in den gewerbreichsten Gegenden, mit der Zeit ähnliche Anstalten wie unsre Provincial-Gewerbeschulen aus ihnen entwickeln, während die Sonntagsschule wieder den neuen Keim für die wahre Handwerker-Fortbildungsschule abgäbe. Die Real- und Gewerbeschulen dürften dann einen Theil ihrer Aufgabe fahren lassen, um den andern, eine dem Gymnasium nacheifernde allgemeine Bildung, um so besser erreichen zu können. Auf einem ganz verschiedenen Wege befindet sich das Gewerbeschulwesen in Oesterreich und in Bayern. In Oesterreich sind im Grunde die Realschulen selbst die wahren Gewerbeschulen, insofern ihr ausdrücklicher Zweck ist, den höheren technischen Lehranstalten als Vorschule zu dienen. Sie erhalten dadurch vor den preußischen Realschulen den Vortheil, das sie einen bestimmteren Mittelpunct gewinnen, an den sich die allgemeine Bildung anschließt, andrerseits aber auch den Nachtheil, daß die ethischen Fächer an ihnen weniger in den Vordergrund treten können. Ein gewisser Materialismus ließe sich jedenfalls eher diesen Anstalten vorwerfen, als den preußischen Gewerbeschulen, die eben durch die schroffe Ausschließung aller fachfremden Gegenstände bei nur zweijährigem Cursus andeuten, daß die höhere Menschenbildung anderweitig zu suchen sei. Aehnlich verhält es sich mit den Gewerbeschulen Bayerns, die trotz der Verschiedenheit des Namens doch wohl mit den österreichischen Realschulen im Princip verwandt sind. Die Bayrische Gewerbeschule (vgl. d. Art. Bayern, I. S. 460 ff.) hat außer den technischen Fächern noch Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie und Französisch, d. h. so ziemlich alles, was der gewöhnliche Bürger zur allgemeinen Bildung seiner Kinder für erforderlich hält; sie ist schon mit vollendetem 12. Lebensjahr zugänglich und hat drei Jahrescurse: lauter Umstände, die dahin wirken müßen, daß die Schüler dieser Anstalten, auch wenn sie dem höheren Bürgerstande angehören, sich mit dieser allgemeinen Bildung begnügen und nach Absolvirung der Gewerbeschule (die große Mehrzahl, wohl dem mittleren und niederen Bürgerstande angehörig, sogar vor der Absolvirung, vgl. Bayern, I, S. 464) sich entweder der polytechnischen Schule oder gar direct der

*) „Gewerbeschulen" giebt es in Württemberg nicht; in Betreff seiner gewerblichen Fortbildungsschulen vgl. den folgenden Artikel. D. Red.

Praxis zuwenden. Drei der bildungsfähigsten Knabenjahre (denn das Durchschnittsalter liegt hier höchstens 1 Jahr hinter dem Minimum, vgl. Bayern a. a. O.) werden sonach auf Anstalten verbracht, bei denen die ethisch bildenden Fächer doch nur als Anhängsel erscheinen und schwerlich einen durchdringenden Einfluß auf das Gemüth des Zöglings üben können. Ist da nicht die völlige Trennung der verschiedenen Schulen nach ihrem Zweck vorzuziehen? Beiläufig wollen wir nur darauf hinweisen, wie sehr dieselbe auch in volkswirthschaftlicher Hinsicht zweckmäßiger ist. Einmal wird die Dosis technischer Bildung, welche unter das Volk zu verbreiten ist, in concentrirterer Form denjenigen Individuen geboten, bei welchen eine gereiftere Berufswahl für die technischen Fächer entschieden hat, und sodann ist es auch keine Frage, daß die Gewerbe um so mehr gefördert werden, je zugänglicher die gewerbliche Bildung ist, und daß diese um so zugänglicher sein muß, je freier sie ist von jeder Forderung einer Uniformität in andern Beziehungen. Eine gewisse Uniformität ist aber beim Classenunterricht in Geschichte, Geographie, Französisch u. s. w. nothwendige Voraussetzung des Gelingens. — Für die Bayrischen Einrichtungen läßt sich freilich anführen, daß hier die polytechnischen Schulen eine den preußischen Provincial-Gewerbeschulen in mehrfacher Hinsicht ähnliche Stellung haben, wenn sie auch reichlicher dotirt sind und im ganzen einen höheren Rang einnehmen. Ihre Schüler sind durchschnittlich 16—20 Jahre alt, man kann zu ihr auch vom Gymnasium übergehen und für diejenigen, welche einen andern — wohl meist theoretisch unvollständigeren — Bildungsweg einschlagen, ist durch die reichlich benutzte Zulassung von Hospitanten (200 zu 226 Schülern im Jahr 1852) gesorgt. Allein hiemit ist nur dem Einzelnen die Möglichkeit zu einem besseren Bildungswege gegeben; in Wirklichkeit wird im ganzen der Einfluß der vorhandenen Gewerbeschulen überwiegen, was sich auch schon in der verhältnismäßig sehr geringen Frequenz der polytechnischen Schulen verräth. — Sachsen hat außer 6 Baugewerkschulen noch 4 eigentliche Gewerbeschulen, von denen jedoch die zu Dresden, welche den Namen einer polytechnischen Schule führt, und die zu Chemnitz, dem Etat nach zu urtheilen (vgl. Engel, das Königreich Sachsen, I, S. 64), weit bedeutendere Anstalten sind, als die beiden andern zu Plauen und zu Zittau befindlichen. Die ersteren mögen etwa einer bayrischen polytechnischen Schule, die letzteren einer preußischen Provincial-Gewerbeschule gleichstehen. Jene auch anderwärts, wie in Darmstadt, Braunschweig u. s. w. bestehenden gewerblichen Anstalten mittleren Ranges erinnern auffallend an die Schwankungen zwischen dem Begriff der Universität und des Gymnasiums, welche im 15. und namentlich im 16. Jahrhundert in Deutschland stattfanden, und dieser Vergleich legt die Vermuthung nahe, daß auch hier allmählich eine Ausgleichung und Sonderung stattfinden werde, welche die polytechnische Schule als Anstalt ersten Ranges von der Gewerbeschule durch eine große Kluft scheidet. — Diese eigentlichen polytechnischen Schulen, wie sie zu Karlsruhe, Hannover, Zürich bestehen, können als außerhalb des pädagogischen Kreises liegend betrachtet werden, doch knüpfen sich auch an sie Fragen an, zu deren Lösung die Pädagogik mitberufen ist. Wir wollen hier nur die Frage erwähnen, ob mit der polytechnischen Schule, sofern sie nicht nur als Vereinigung einiger höheren Fachschulen auftritt, wie das Gewerbeinstitut in Berlin, sondern den Anspruch erhebt, eine Universität der technischen Fächer zu sein (vgl. Karmarsch, die polyt. Schule zu Hannover, S. 219), zugleich eine Abtheilung, welche der höheren ethischen und ästhetischen Bildung gewidmet ist, verbunden werden und wie diese alsdann eingerichtet werden muß? Ueber diese Frage, die wir hier, wo eine ausführliche Begründung nicht vergönnt wäre, auch nicht entscheiden wollen, vgl. den Bericht über den Entwurf zu einem Reglement für die eidgenössische polytechnische Schule vom 21. Brachmonat 1854; ferner einen Aufsatz des Prof. Kaufmann in Nr. 270 der Köln. Zeit. (vom 29. Sept. 1859), die überhaupt wegen der schwebenden Verhandlungen über Gründung einer rhein. polyt. Schule mehreres hieher gehörige enthält. —

Von der Literatur des Gewerbeschulwesens ist außer den gelegentlich bereits erwähnten Schriften und Abhandlungen nicht viel erhebliches zu nennen. Ein Hauptwerk aus älterer Zeit sind die Bausteine von K. Preusker, 2. Aufl., Leipzig 1835, in 3 Theilen, von denen der erste (8. 264 S.) die Ausbildung der Jugend mittelst Real-, Gewerbe- und höherer Bürgerschulen betrifft; er enthält u. a. auf S. 47 ff. eine reichhaltige Auswahl aus der einschlagenden Literatur von 1781 an. Allein nicht nur die dort aufgezählten Werke, sondern auch Preuskers Bausteine selbst nebst sämmtlichen bis gegen Ende der vierziger Jahre erschienenen Schriften sind in dem schnellen Wandel der Gestaltungen und Bestrebungen auf diesem Gebiet nach Stoff und Tendenz veraltet. Das Beste ist in den Berichten und Programmen enthalten, von denen wir die neuesten von Aachen, Bielefeld, Danzig, Hagen, Iserlohn, Münster, Trier u. a. benützt haben. Von älteren verdienen die von Crampe 1845 auf Veranlassung der kön. Regierung zu Magdeburg herausgegebenen Nachrichten über die Pr. G.Sch. zu Halberstadt Beachtung, weil sie beweisen, wie die seit 1850 eingetretene Entwicklung innerlich vorbereitet war. **A. Lange.**

Gewerbliche Fortbildungsschulen. Fortbildungsschulen überhaupt. Es ist allgemein anerkannt, daß ein mit dem vierzehnten Lebensjahr abschließender Schulunterricht nicht ausgiebig und nachhaltig genug wirke, um als sichere Grundlage für jenes Maß der Bildung dienen zu können, welches auch in den gewöhnlichen bürgerlichen Lebensstellungen zum Bedürfnis geworden ist. Andererseits haben sich bis jetzt alle Versuche, an den für solche Lebensstellungen vorbereitenden Schulen die Verlängerung der Unterrichtszeit um ein oder gar ein paar Jahre über die Confirmation hinaus zur Regel zu machen, als unausführbar erwiesen, und in der That hat die solchen Versuchen sich entgegenstellende Anschauung, welche den Eintritt in praktische Lehre und Uebung nicht verspätet wissen will, ihre Berechtigung. Es blieb demnach nur übrig, eine Fortsetzung des Schulunterrichts neben der praktischen Lehre hergehen zu lassen. Auf diese Weise sind Schulen entstanden, welche, obwohl sie mit verschiedenen Namen auftreten, unter der allgemeinen Bezeichnung Fortbildungsschulen zusammengefaßt werden können.

Die ältesten Fortbildungsschulen sind

I. die gewöhnlichen Sonntagsschulen (Feiertagsschulen, Wiederholungsschulen, Ergänzungsschulen rc.), wie sie in den meisten deutschen Staaten gesetzlich, in einigen (Sachsen, Großherzogthum Hessen) nach freier Entschließung der einzelnen Gemeinden bestehen; Schulen nämlich, welche die aus der Volksschule getretenen Knaben und Mädchen bis zum Alter von 16 oder 18 Jahren in den Elementarkenntnissen zu festigen und nach Möglichkeit zu fördern suchen, gewöhnlich aber nur eine Stunde des Sonntags auf den Unterricht verwenden können, weil daneben für die nämlichen Altersclassen auch sonntägliche Religionsstunden (Katechisationen) angeordnet sind. Während die Katechisationen dem Ortsgeistlichen zufallen, haben in den Sonntagsschulen die Lehrer der Volksschule zu unterrichten. Wo Sonntagsschulen gesetzlich eingeführt sind, ist auch der Besuch derselben gesetzlich vorgeschrieben. Die Lehrgegenstände der Sonntagsschule sollen keine anderen sein, als die der Volksschule. Dies ist geboten theils durch die beschränkte Unterrichtszeit, theils durch die Bildungsstufe der Lehrer, theils durch die Art der Schüler. Man kann innerhalb des Lehrplans einer Volksschule die einzelnen Unterrichtsfächer mit den Sonntagsschülern weiter führen, unter vorsichtiger Auswahl, und nicht eher als bis die etwa von der Volksschule her gebliebenen Lücken des elementarsten Wissens ausgefüllt sind; das Hereinziehen von Lehrstoffen aber, welche der Volksschule fremd sind, ist vom Uebel. Ein Hinausschreiten über die soeben bezeichnete Grenze würde nur für eine Minderzahl der an die Sonntagsschule gewiesenen Schüler passen und fordert besondere Schulen mit erweiterter Organisation, Fortbildungsschulen in bestimmterem Sinne des Worts, deren Besprechung später an die Reihe kommen wird.

Die Anordnung von Sonntagsschulen durch den Staat hat in mehreren Ländern schon ziemlich früh stattgefunden (in Württemberg um 1735, in Baden 1756, in Preußen

1763, in Bayern 1803), und meist waren einzelne Gemeinden oder Districte mit Versuchen bereits vorangegangen. Trotz dieses langen Bestandes fehlt es den Sonntagsschulen noch jetzt nicht an Gegnern. Die erhobenen Einwürfe sind entweder von der Heiligkeit des Sonntags hergenommen, oder sie sind aus Rücksicht für die Lehrer entsprungen, denen man nach der mühevollen Wochenarbeit in der Volksschule und neben dem (wenigstens auf dem Lande ihnen obliegenden) sonntäglichen Organistendienst nicht noch weitere Sonntagsarbeit zumuthen dürfe, oder man bringt als Einwand die Behauptung, daß die heranwachsende Jugend der hieher gehörigen Kreise nicht zu lange einem von ihr ungern ertragenen Schulzwang unterworfen bleiben solle, und sucht die geringen Ergebnisse mancher Sonntagsschule eben aus der Unlust zu schulmäßigem Fortlernen zu erklären, die man für natürlich und verzeihlich, wenn nicht geradezu für berechtigt hält. Ein näheres Eingehen auf solche Einwürfe würde in einen besondern Artikel über Sonntagsschulen gehören. Hier mag die Hinweisung auf die Thatsache genügen, daß die Gegner der Sonntagsschulen nirgends durchgedrungen sind. Man darf die Leistungsfähigkeit der Sonntagsschule nicht überschätzen, noch weniger aber sie misachten. In einer Lehranstalt, welche die Thätigkeit ihrer Schüler während der ganzen Woche und ausschließlich für sich in Anspruch nimmt, verliert sich allerdings ein mit nur einer wöchentlichen Stunde bedachter Unterrichtsgegenstand neben den bevorzugten Fächern, und es wird darin nichts erhebliches erreicht werden. Anders aber verhält sich's, wenn die eine Wochenstunde überhaupt die einzige Unterrichtsstunde ist, wie bei der Sonntagsschule. Hier erhöht sich die Wirkung der Lehrstunde durch den Gegensatz zur Werktagsarbeit; diese stumpft keineswegs die Empfänglichkeit für den Unterricht ab, wie man hie und da meint, begünstigt vielmehr das ruhige Aufnehmen und das Behalten des einfachen Lehrstoffs. Dafür spricht die Erfahrung; dem Lehrer der Sonntagsschule wird das Anknüpfen an die vorhergegangene Unterrichtsstunde in der Regel leichter als einem Lehrer, zwischen dessen weit auseinander liegende Lectionen sich anderweitiger Unterricht einschiebt. So erklärt sich, daß den Erfolg der Sonntagsschule selbst die Vertheilung der spärlich gemessenen Zeit auf mehrere Unterrichtsgegenstände nicht zerstört. Freilich wird der Lehrer besser thun, die verschiedenen Lehrfächer in angemessenen Zeitabschnitten einander ablösen zu lassen, als von Stunde zu Stunde damit zu wechseln oder gar die einzelne Stunde zu spalten. Eine Spaltung in anderem Sinne, nämlich nicht Zertheilung der Zeit, sondern Trennung der Schüler in Abtheilungen, wird sich ohnehin selten vermeiden lassen.

Bald nachdem die Sonntagsschulen allgemeinere Verbreitung und gesicherten Bestand gewonnen hatten, fieng man an zu fühlen, daß in ihnen die männliche Jugend anders unterrichtet werden könne und solle als die weibliche. Da die in der Sonntagsschule fortlernenden Jünglinge außerhalb derselben bereits in einem bestimmten Berufe leben, lag der Gedanke nahe, die Schule habe auch ihrerseits auf diesen Beruf Rücksicht zu nehmen durch Darbietung unmittelbar mit ihm verwandten Unterrichtsstoffs. Solchen Stoff in die gewöhnliche Sonntagsschule aufzunehmen, geht (wie schon oben angedeutet) nicht an; vereinzelte Versuche hiezu mußten mislingen. Zur Verwirklichung jenes Gedankens war durchaus eine Vermehrung der Unterrichtsstunden und die Beiziehung noch anderer Lehrkräfte nöthig, und so entstanden

II. die gewerblichen Fortbildungsschulen. Sie beschränkten ihren Unterricht ursprünglich gleichfalls auf den Sonntag, und sind (unter dem Namen Sonntagsgewerbschule, sonntägliche Handwerkerschule ꝛc.) entweder an die Stelle der gewöhnlichen Sonntagsschulen, oder — was entschieden das Richtigere ist — neben dieselben getreten. Als ein Hauptfach der gewerblichen Fortbildungsschule wurde aller Orten und von Anfang an das Zeichnen erkannt; es läßt sich nachweisen, daß durch diese Erkenntnis eigentlich und zunächst die Entstehung gewerblicher Fortbildungsschulen herbeigeführt worden ist, indem die ältesten Schulen dieser Art ursprünglich reine (sonntägliche) Zeichnungsschulen waren, welche nur nach

und nach durch das Hinzutreten einiger andern Lehrfächer erweitert wurden. Solange man auf den Sonntag allein angewiesen bleibt, kann und darf jene Erweiterung, wenn sie den zeichnenden Schülern mit zu gute kommen soll, eine sehr enge Grenze nicht überschreiten, weil das Zeichnen eine Verkümmerung der Unterrichts- (Uebungs-) Zeit am allerwenigsten verträgt. Jede namhafte Erweiterung schließt entweder diejenigen Schüler, welche Vortheil aus ihr ziehen wollen, vom Zeichnen aus, oder nöthigt zur Mitverwendung von Werktagsstunden. Die gegenwärtig in Deutschland bestehenden gewerblichen Fortbildungsschulen sind theils noch solche mit bloß sonntäglichem Unterricht, theils benützen sie die am Sonntag verfügbare Zeit ganz oder beinahe ganz für das Zeichnen und lassen einige anderweitige Lehrstunden an Werktagen nebenhergehen, theils dehnen sie ihren Unterricht über die ganze Woche (an den Abenden) aus, wobei dann auch im Zeichnen durch vermehrte Stundenzahl ausgiebigere Leistungen ermöglicht werden. Wo die gesammte Unterrichtszeit nicht zu beschränkt ist, reiht sich an das Zeichnen überall das damit verwandte Modelliren. Von theoretischen Unterrichtsfächern tritt in erster Linie die elementare Mathematik auf (vor allem das Rechnen), in zweiter die Naturlehre; Anleitung zu schriftlichem Gebrauch der Muttersprache erscheint seltener, und bleibt in der Regel bei Geschäftsaufsätzen stehen. Lehrgegenstände, welche unter den hier aufgezählten nicht mitbegriffen sind, finden sich entweder nur an den entwickeltsten Fortbildungsschulen, als in dritter Linie aufgenommen, oder sind an kleinere Schulen aus Anlaß besonderer örtlicher Bedürfnisse, zuweilen auch in Folge individueller Ansichten, gelangt.

Je zahlreicher die Lehrfächer einer Fortbildungsschule sind, um so eher könnte sie in Versuchung kommen, sich eine bestimmte Gliederung mit Classeneintheilung &c. beilegen zu wollen. Dies wäre aber nicht zweckmäßig. Wo man es versucht hat, ist man bald wieder davon abgegangen oder hat doch durch zahlreiche Dispensationen und Gestattung von Ausnahmen den principiell aufgestellten Organisationsplan factisch so durchlöchert, daß ein förmliches Aufgeben desselben vielleicht das Bessere gewesen wäre. Eine gewerbliche Fortbildungsschule kann keine festgeschlossene Anstalt sein, in welcher die Schüler von Stufe zu Stufe regelmäßig aufwärts rücken und auf jeder Stufe zu gleichzeitigem Besuch bestimmter Fächer verpflichtet werden; sie ist ein Aggregat von Unterrichtsgegenständen, aus denen der Eintretende frei zu wählen hat. Damit soll nicht gesagt sein, daß eine Controle der Wahl wegfallen dürfe. Der Vorstand der Schule muß die Pflicht haben, den Eintretenden bei der Auswahl zu berathen, und das Recht, ihm die Theilnahme an einem Unterrichtsgegenstande zu verweigern, wenn die etwa nöthigen Vorkenntnisse oder Vorübungen fehlen oder auch die für Erfassung des Gegenstands wünschenswerthe Altersreife noch nicht erreicht ist. Eine zweckmäßige Stufenfolge im Lernen gestaltet sich dabei für diejenigen Schüler, welche mehrere Jahre hintereinander die Anstalt besuchen, von selbst. — Die hier empfohlene Beseitigung eines Classenzwangs wird nur als eine natürliche Consequenz erscheinen, wenn die Benützung der Fortbildungsschule überhaupt eine freiwillige ist, wie es überall der Fall sein sollte. Von directer Nöthigung zum Besuche kann ohnehin nur bei Lehrlingen die Rede sein, nicht bei Gesellen; sie ist jetzt fast überall aufgegeben; an den badischen „Gewerbeschulen," welche ihrer Einrichtung nach unter den gewerblichen Fortbildungsschulen mitgezählt werden dürfen, besteht sie noch fort. Ein indirecter Zwang läßt sich dadurch üben, daß man bei Gesellen- und Meisterprüfungen Aufgaben stellt, welche nur von frühern Schülern der betreffenden Fortbildungsschulen befriedigend gelöst werden können. Auch hiemit ist schon zu weit gegangen, sobald sich eine unmittelbare Bezugnahme auf die Schule erkennen läßt. Obwohl die Gewerbegesetzgebungen der deutschen Staaten hieher gehörige Bestimmungen in der Regel nicht enthalten, weil sie meist älter sind als die entwickelteren Fortbildungsschulen, ist doch da und dort durch Revision eines Abschnitts, durch Erneuerung und weitere Ausführung der Vollzugs-Instruction &c. das Streben bethätigt worden, den Wirkungskreis solcher Schulen auf dem

Wege der Verordnung zu sichern oder zu erweitern, und da Verordnungen der hier gemeinten Art immer etwas elastischer Natur bleiben müßen, können sie Versuche zu dem oben berührten indirecten Zwang begünstigen. Rechtfertigen wird sich derselbe aber um so weniger lassen, je mehr die Schule, deren Frequenz durch ihn gehoben werden soll, ihren Schülern bietet. Denn jene Prüfungen, wenn sie auch Gelegenheit geben sollen, eine über das geforderte Maß hinausgehende Befähigung zu zeigen, können und dürfen in ihren unerläßlichen Anforderungen nur den Mittelschlag der Examinanden vor Augen behalten, während jede bedeutendere Fortbildungsschule ihre Schüler hauptsächlich unter denjenigen Jünglingen zu suchen hat, welche nach dem Grade der Begabung oder Lernlust sich über den Mittelschlag erheben. Werden sämmtliche Lehrlinge oder auch nur alle Lehrlinge gewisser Gewerbe in die Fortbildungsschule commandirt, so hat diese nur zwei Möglichkeiten vor sich; entweder beschränkt sie sich in der Zeit und in den Lehrstoffen auf das bescheidenste Maß und läßt ebendadurch gerade die bildungsfähigsten Schüler, welche meist zugleich die am besten vorgebildeten sein werden, fast leer ausgehen; oder sie läßt sich bei ihrer Organisation durch die Rücksicht auf die besseren Schüler leiten, und bleibt dann belastet mit dem Bleigewicht eines Schweifs, den sie weder fortschleppen noch abwerfen kann. Zudem wird durch eine übergroße Zahl von Schülern dem Lehrer die nähere Bekanntschaft mit diesen, die besondere Nachhülfe bei den einzelnen rc. unmöglich gemacht, die Disciplin und die Controle der Versäumnisse erschwert. Die eigenthümlichen Schwierigkeiten, mit denen jede Fortbildungsschule, auch bei freiwilligem Eintritt zu kämpfen hat, steigern sich bei gezwungener Einreihung ins unüberwindliche. Freilich ist auch da, wo kein Zwang besteht, die Betheiligung der Lehrlinge nicht immer eine rein freiwillige, indem diese nicht selten durch die Lehrmeister zur Schule geschickt werden, theils in wohlwollender Fürsorge für den Lehrling, theils im eigenen Interesse des Meisters, welcher den besser geschulten Lehrling besser und früher benützen kann (wie namentlich bei Kunstgewerben, wo die Uebung des Lehrlings im Zeichnen oder Modelliren sofort auch dem Lehrherrn zu gute kommt). Mit solchen unfreiwilligen Schülern mögen der Schule unpassende Elemente zukommen; ein Correctiv liegt aber darin, daß sie die Berechtigung haben muß, Schüler wieder zu entfernen, welche sich beharrlich theilnahmlos und träg erweisen sollten. Auf Seite der Lehrmeister kommt übrigens auch das entgegengesetzte Verhalten vor, daß sie Lehrlinge von dem gewünschten Besuch der Fortbildungsschule abhalten. Dem gegenüber ist eine gesetzliche Bestimmung, welche die Abhaltung verbietet, ganz am Platze. In Ermangelung einer solchen muß es dem Vater eines Lehrlings überlassen bleiben, bei Vereinbarung des Lehrcontracts für den erforderlichen Vorbehalt zu sorgen.

Von selbst versteht sich, daß die Freiwilligkeit des Besuchs sich *nur auf den Eintritt* beziehen kann und daß der Schüler mit dem Eintritt sich der Schulordnung vollständig unterwirft, namentlich die Verpflichtung zu regelmäßigem Besuche übernimmt. Eben so wird kaum bemerkt zu werden brauchen, daß das gegen Eintrittszwang Gesagte nicht auch für die gewöhnliche Sonntagsschule gelten soll. Es ist ohne Zweifel ganz in der Ordnung, die aus der Volksschule entlassene Jugend nicht sogleich des schulmäßigen Lernens völlig zu entbinden; nur muß das *befohlene* Fortlernen auf mäßigen Umfang und leicht zugänglichen Stoff eingeschränkt bleiben, wie es bei der gewöhnlichen Sonntagsschule der Fall ist, und soll nicht allzulange andauern. (Eine Ausdehnung der Sonntagsschulpflichtigkeit über das 18. Jahr hinaus — wie z. B. früher in Hohenzollern, wo das 20. Jahr die Grenze bildete — erscheint bedenklich, selbst wenn das höhere Altersjahr noch in die Lehrlingszeit fällt; für manche Gegenstände einer gewerblichen Fortbildungsschule dagegen ist gerade ein Alter von 18 Jahren und darüber das geeignetste). Eben weil die gewerbliche Fortbildungsschule nicht für alle da sein kann, ist es höchst wünschenswerth, daß neben ihr die gewöhnliche Sonntagsschule bestehe, von deren Besuch dann ein noch schulpflichtiger Jüngling durch seinen Eintritt in die gewerbliche Fortbildungsschule dispensirt wird.

Ob an einer gewerblichen Fortbildungsschule Schulgeld bezahlt werden solle oder nicht, ist eine noch schwebende Frage. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird aber die für Ansetzung eines Schulgelds sich aussprechende Ansicht die Oberhand behalten. Die Erfahrung lehrt, daß häufig, und besonders in den untern oder mittlern Volksschichten, auf unentgeltlichen Unterricht weniger Werth gelegt wird als auf bezahlten, daß ein mit einigem Opfer zu erkaufender Unterricht in der Regel gewissenhafter benützt wird. Die Entrichtung eines Schulgelds liefert zugleich einen weiteren Beleg für die ernste Absicht des Eintretenden, dessen freiwilliger Anschluß an die Schule bei freier Zulassung ja möglicherweise auch durch unlautere Motive (Scheu vor der gewöhnlichen Sonntagsschule, Hochmuth 2c.) herbeigeführt sein könnte. Das Schulgeld braucht nicht hoch zu sein, darf aber keinesfalls auf einen ganz unbedeutenden Betrag herabkommen; bei armen und würdigen Schülern kann Ermäßigung oder gänzliche Befreiung eintreten, obwohl man mit letzterer nicht zu freigebig sein sollte.

Die gewerblichen Fortbildungsschulen sind so junge Institute, daß die meisten derselben sich noch im Stadium der Entwickelung befinden. Deshalb, und weil an den verschiedenen Orten ihres Bestehens vielfach Localverhältnisse zu berücksichtigen sind, weichen gewöhnlich in einem und demselben Staate die einzelnen Schulen nach Umfang und Einrichtung von einander ab. Als reine Staatsanstalten werden die Fortbildungsschulen nirgends behandelt; ihr Unterhalt, soweit Schulgeld nicht besteht oder nicht zureicht, wird meist aus Gemeindemitteln, häufig unter Zuschuß eines Staatsbeitrags, bestritten.

Ueber die in Preußen bestehenden „Handwerker-Fortbildungsschulen" enthalten die „Verhandlungen des Vereins zur Beförderung des Gewerbfleißes in Preußen" von 1854 einen ausführlichen Nachweis, auf den Stand des Jahrs 1853 bezüglich. Dort sind 220 Schulen mit ca. 18,000 Schülern aufgezählt. Da aber schon 1855 die Zahl der Schulen auf 232 (mit ca. 20,000 Schülern) gestiegen war, ist eine ziemlich rasche Vermehrung ersichtlich. Die allermeisten dieser Schulen geben blos sonntäglichen Unterricht und dieser beschränkt sich in der Regel auf Rechnen, Schreiben und Zeichnen; sie haben zum Theil die gewöhnlichen Sonntagsschulen zu ersetzen. Einzelne Schulen werden von Vereinen oder auch von Privaten unterhalten; die überwiegende Mehrzahl gewinnt die Mittel zu ihrem Bestande theils aus den eingehenden Schulgeldern, „deren Erhebung sich durchgehends als der Regelmäßigkeit des Schulbesuchs förderlich erwiesen hat," theils aus Beiträgen der betreffenden Gemeinde. Eine Minderzahl von Schulen hat neben den genannten Hauptfächern noch einen andern Lehrgegenstand oder auch mehrere aufgenommen; es findet sich angeführt Geometrie, Naturlehre, Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Geschäftsaufsatz, Gewerbkunde, Gesetzeskunde, Buchhaltung, Bauconstruction, auch Religion und Singen; dagegen fehlt an manchen Schulen das Zeichnen, während einige nichts als Zeichnen lehren; Modelliren wurde 1853 nur an zweien der 220 Schulen gelehrt. Die bedeutenderen unter den Fortbildungsschulen finden sich in den (25) Städten, welche Provinzialgewerbschulen besitzen. Es ist nämlich mit jeder preußischen Provinzialgewerbschule eine Handwerkerfortbildungsschule verbunden, an welcher von Lehrern der erstern ein Abendunterricht (ein- oder zweimal in der Woche, je zweistündig) zu ertheilen ist. Berlin hat keine Fortbildungsschule mit abendlichem Unterricht, aber drei sonntägliche Schulen, die hier, als die ausgedehntesten und bestorganisirten ihrer Art in Preußen, etwas näher zu besprechen sind. Jede derselben ertheilt ihren Unterricht von 8—1 Uhr, wobei dem Zeichnen immer die beiden letzten Stunden zugewiesen sind. Die Dorotheenstädtische Fortbildungsanstalt giebt bloß Freihandzeichnen, die Louisenstädtische und die Königsstädtische auch constructives Zeichnen. Die letztere ist in 9 Curse getheilt, jede der beiden andern in 6 Curse. In den untern Cursen wird von den dem Zeichnen vorausgehenden drei Stunden je eine auf Schreiben, auf Rechnen und auf deutsche Sprache verwendet; in den darauf folgenden Cursen fällt Schreiben weg und an seine Stelle tritt Geometrie (später Stereometrie); die obersten

Curse haben kein Zeichnen mehr, dafür Französisch, Englisch, Handelsfächer, Geographie, Geschichte, deutsche Literatur, Physik, Chemie, Gewerbkunde, Mechanik ꝛc., je 1 Stunde. Der Unterricht wird fast durchaus von Lehrern der höhern Schulen Berlins ertheilt. Die obersten Curse sind vorzugsweise für Angehörige des höhern Gewerbsstandes und junge Kaufleute berechnet, wie denn auch die Anstalten ihre Einladungen zum Eintritt nicht bloß auf die aus der Volksschule kommenden Jünglinge beschränken. Die Vorträge sind auf halbjährige Dauer berechnet und so gelegt, daß in jedem Fache nach Ablauf eines Halbjahrs die fortgesetzte Theilnahme im darüberliegenden Curse möglich ist. Indessen steht es jedem Theilnehmer frei, unter Beirath des Directors aus sämmtlichen Lehrcursen die seinen besonderen Bedürfnissen und Wünschen entsprechenden Vorträge zu hören. Nur solche Theilnehmer, welche sehr geringe Schulkenntnisse mitbringen, müßen in den beiden ersten Hauptcursen den Unterricht in allen dahin gehörigen Gegenständen annehmen. Ferner ist jeder Theilnehmer, mit Ausnahme älterer Personen, gehalten, während der ersten vier Semester sonntäglich vier Lectionen zu nehmen. Handwerkslehrlinge zahlen kein Schulgeld, werden aber nur zugelassen, wenn sie bereits diejenigen Kenntnisse besitzen, welche in einer guten Elementarschule erworben werden können. Andere Theilnehmer haben, ohne Rücksicht auf die Zahl der gewählten Lectionen, halbjährlich 1 Thlr. zu entrichten. Im übrigen werden die Kosten der Schulen von der Stadt bestritten. Im Jahr 1855 zählten die drei Fortbildungsanstalten zusammen 43 Lehrer und ca. 1300 Schüler. Die Wirksamkeit dieser Schulen kann wesentlich unterstützt werden durch die städtischen Volksbibliotheken (im ganzen 5), von denen sich drei in den Lokalen der Schulen selbst befinden und deren Benützung (unentgeltlich) den Schülern empfohlen ist. Neben den Fortbildungsanstalten bestehen in Berlin noch 8 sonntägliche Freischulen für „versäumte Lehrlinge“ (gegründet 1797 von Prof. Großheim). — Nach den Berliner Schulen sind noch besonders zu nennen die Fortbildungsschule in Breslau, als eine der bevölkertsten (1853 in 6 Classen 13 Lehrer und 480 Schüler), und die zweckmäßig eingerichtete in Aachen (1853 mit 240 Schülern), welche besondere Rücksicht auf Bauhandwerker nimmt.

In Oesterreich hat man erst in neuester Zeit auf Errichtung gewerblicher Fortbildungsschulen Bedacht genommen; denn die in Wien seit lange bestehende „Gewerbzeichnungsschule“ ist, obwohl sie hieher gehört, nicht eigentlich mit jenem Namen zu belegen. Diese Gewerbzeichnungsschule, hervorgegangen aus einer ursprünglich vom niederösterreichischen Gewerbeverein angeregten und unterhaltenen „Zeichen- und Weberschule,“ ist mit dem polytechnischen Institut verbunden, also Staatsanstalt, und umfaßt (seit 1847) vier parallel gehende Abtheilungen, deren eine zugleich die allgemeine Vorübung im freien und constructiven Zeichnen für die drei übrigen besorgt, nämlich für die speciellen Abtheilungen des Manufacturzeichnens, des Maschinenzeichnens und des Zeichnens für Bauhandwerker. Wer keiner dieser drei Kategorien angereiht werden kann, bleibt in der erstgenannten Abtheilung, wo seine besonderen Bedürfnisse thunlichst Berücksichtigung finden. Jede der vier Abtheilungen hat aber wieder zwei Gattungen von Schülern, die nicht ineinander übergreifen dürfen: Sonntagsschüler und Werktagsschüler; die letzteren erhalten an sechs Vormittagen je 4 Stunden Unterricht, die ersteren (welche stets weitaus die Mehrzahl bilden) am Vormittag des Sonntags 3 Stunden. Schulgeld besteht nicht. Mit dem Maschinenzeichnen werden Belehrungen aus der Maschinenkunde verbunden; an das Manufacturzeichnen (zunächst im Dienste der Web-Industrie betrieben) schließen sich Uebungen im Malen, im Componiren von Web- und Druckmustern ꝛc. Jedem der vier Lehrer ist ein Assistent beigegeben. — Unabhängig von der Gewerbzeichnungsschule werden am polytechnischen Institut in Wien an Sonn- und Feiertagen (9—12 Uhr) populäre Vorträge über Arithmetik (vorzugsweise vom kaufmännischen Standpuncte), Geometrie, Mechanik und Physik unentgeltlich für jedermann gehalten, und zwar von Hauptlehrern des Instituts. Jedem Fache ist 1 Stunde gewidmet; die Stunden sind so gelegt, daß bloß zwischen Arithmetik und Geometrie eine Collission

eintritt. — Eigentliche, doch allermeist nur sonntägliche Fortbildungsschulen sind mit den Realschulen Oesterreichs verbunden; ihre Errichtung wurde 1853 durch Erlaß des Unterrichtsministeriums zuerst nur bei den Oberrealschulen angeordnet; später folgte die Ausdehnung auf Unterrealschulen. Die bei den 4 Ober- und 8 Unterrealschulen Wiens (zum Theil Staats-, zum Theil Communalanstalten) bestehenden Fortbildungsschulen sind übereinstimmend organisirt; sie lehren Recht- und Schönschreiben, Geschäftsaufsätze, Arithmetik, Geometrie, Freihandzeichnen und geometrisches Zeichnen (welch letzteres an einigen Schulen bis zum Maschinenzeichnen fortgeführt wird), Physik, Mechanik, Chemie; doch findet sich an den Schulen, denen nur die Lehrkräfte und Mittel einer Unterrealschule zur Verfügung stehen, nicht immer jedes der drei letztgenannten Fächer. Die Zeichnungsfächer haben zweistündigen Unterricht, die übrigen Lehrgegenstände einstündige Lectionen, welche überdies meist mit den Zeichnungsstunden collidiren. Versuche, auch an Werktagsabenden Unterricht in Gang zu bringen, sind von Jahr zu Jahr gemacht worden, doch ohne nennenswerthen Erfolg; die erforderliche Schülerzahl kommt nicht zusammen. Die Gesammtzahl der sonntäglichen Schüler an den vier mit Oberrealschulen zusammenhängenden Schulen beläuft sich im Durchschnitt auf 500—600. Schulgeld wird bloß für den Besuch der Chemie bezahlt (30—36 kr. jährlich). Der Eintritt in die Fortbildungsschule ist an die Bedingung geknüpft, daß der sich Meldende nicht mehr zum Besuch einer Lehrlingsschule verpflichtet sei. (Es bestehen nämlich in Wien, im Anschluß an die Volksschulen, „Wiederholungs-" oder „Lehrlingsschulen," welche von jedem besucht werden müßen, der die Volksschule mit nicht genügenden Kenntnissen verlassen hat.) Da die Realanstalten Wiens, mit denen die Fortbildungsschulen Local, Direction und Lehrkräfte theilen, in Hinsicht auf Räumlichkeiten und Lehrmittel vortrefflich ausgestattet sind, fehlt es nicht an den äußeren Bedingungen des Gedeihens. — Die älteste und zugleich ausgedehnteste Fortbildungsschule Oesterreichs ist die Handwerkerschule in Brünn. Nachdem in der das Realschulwesen organisirenden kaiserlichen Verordnung vom März 1851 auch auf die künftige Errichtung von Handwerkerschulen hingewiesen war, nahm sofort die Handels- und Gewerbekammer Brünns die Angelegenheit in die Hand, und schon im Herbst 1852 konnte die Schule eröffnet werden. Sie zerfällt in eine „vorbereitende Abtheilung" und eine „Fachabtheilung." Die erstere hat zwei Jahrescurse, deren unterer jedoch von allen denen übersprungen wird, welche mit ausreichender Elementarbildung an die Schule kommen. Die Gegenstände des zweiten Jahrganges sind: Religionslehre (1 Stunde), Rechnen, Geometrie, Physik, Linear- und Freihandzeichnen (je 2 Stunden). Diese Lehrfächer sind obligat; außer ihnen bestehen Vorträge über Buchhaltung, Wechselrecht und Geschäftsstil (in Verbindung, von einem Lehrer gegeben, 2 Stunden), dann über Chemie (2 Stunden), welche nach freier Wahl besucht werden können, auch von Schülern der Fachabtheilung. Alle Fächer der Vorbereitungsabtheilung (mit Ausnahme des Zeichnens) werden in Parallelclassen gelehrt, in der einen Classe in deutscher, in der andern in böhmischer Sprache. Die Fachabtheilung spaltet sich nach drei Hauptrichtungen: 1) für Baugewerbe; ein Jahrgang mit 3 Stunden Zeichnen und 1 Stunde Vortrag; daran schließt sich noch ein Wintercurs (ausschließlich für Maurer, Zimmerleute und Steinmetzen) mit 7 Stunden Zeichnen, 2 Stunden Baukunde, 1 Stunde Geometrie und Algebra; 2) für Mechaniker (3 Stunden Zeichnen, 2 Stunden Vortrag; Curs einjährig, kann aber durch ein zweites Jahr fortgesetzt werden); 3) für Weberei (zwei Jahrgänge, je mit 2 Stunden Zeichnen und 2 Stunden Vortrag). Ferner werden, im Anschluß an den oben angeführten chemischen Unterricht, ein Jahr lang Vorträge über einzelne technische Anwendungen der Chemie ertheilt (1 Stunde). Wie schon aus den angeführten Stundenzahlen hervorgeht, dehnt die Schule ihren Unterricht über die Werktagsabende aus; doch sind die Lectionen so geordnet, daß durch die obligaten Lehrfächer der Vorbereitungsabtheilung kein Schüler an mehr als drei Abenden in Anspruch genommen wird. Aller Zeichnungsunterricht findet an den Sonntagsvormittagen statt; nur im Wintercurs der Baugewerbsabtheilung wird auch an Werktagen gezeichnet, und

zwar bei Tageslicht. An der Schule wirken außer mehreren Assistenten 20 Lehrer, meist von der Real- und Oberrealschule, dem technischen Institut und dem Gymnasium. Beim Unterricht in der Webereiabtheilung sind zwei Webmeister aus angesehenen Fabriken Brünns beigezogen. Schulgeld wird nicht gezahlt. Die Frequenz der Anstalt ist reichlich, doch immer noch nicht so bedeutend wie es von der ersten Industriestadt des Kaiserstaates zu erwarten sein sollte. — In Prag wird aus den Mitteln und unter der Leitung des „Vereines zur Ermunterung des Gewerbsfleißes in Böhmen" eine „Schule für Gewerbsleute" unterhalten, an welcher unentgeltlicher Unterricht in Chemie, Arithmetik, Geometrie (auch in den Elementen der darstellenden Geometrie), Zeichnen und Modelliren ertheilt wird. Der Modellirunterricht findet an vier Werktagsabenden (6—8 Uhr) statt, aller übrige Unterricht am Sonntag. Gezeichnet wird im Winter nur Vormittags (8—12 Uhr) im Sommer auch Nachmittags (2—4 Uhr). Alle anderen Lectionen sind bloß einstündig. Bei weitem am stärksten wird Zeichnen und Modelliren besucht. In neuester Zeit sind die Lehrgegenstände durch Buchhaltung, Mechanik und Belehrungen aus der Baukunde vermehrt worden.

Bayern hat früher als irgend ein anderer Staat eine gewerbliche Fortbildungsschule gehabt, und zwar in Nürnberg, wo 1823 eine „technische Schule" ins Leben trat, welche am Sonntag Vormittags im Zeichnen, an zwei Wochenabenden in der Mathematik Unterricht ertheilte. Die Anregung zu dieser ältesten Schule ihrer Art war von dem nachmaligen Bürgermeister Scharrer ausgegangen; die ersten Lehrer derselben, Architekt C. Heideloff (für Freihand- und Architekturzeichnen), Gymnasialprofessor (jetzt Staatsrath in München) Hermann (für Mathematik), Mechaniker (später Professor an der polytechnischen Schule) Kuppler (für Maschinenzeichnen, verbunden mit den Elementen der Maschinenlehre) müßen als die eigentlichen Begründer gelten. Späterhin wurde auch Unterricht im Modelliren (durch Burgschmiet) gegeben und für Freihandzeichnen ein besonderer Lehrer angestellt. Schulgeld war nicht eingeführt; die Anstalt bezog ihren Unterhalt aus Gemeindemitteln. Da dem Modelliren und jedem Zeichnungsfach 4 Stunden, der Mathematik ebenfalls 4 Stunden eingeräumt waren, konnten Resultate erzielt werden, welche, in Verbindung mit dem Ansehen der als Notabiliäten hochgeachteten Lehrer, bald Aufmerksamkeit und Vertrauen in den gewerbtreibenden Kreisen weckten. Die Frequenz wuchs von Jahr zu Jahr, am meisten beim Zeichnungsunterricht, langsamer beim mathematischen Unterricht, welcher übrigens auch nicht für die große Masse bestimmt war, da er, vollständige Vertrautheit mit dem elementaren Rechnen voraussetzend, mit Buchstabenrechnung und Algebra sich befaßte, Geometrie und Stereometrie in wissenschaftlicher Form behandelte. (Für das elementare Rechnen sorgten die gewöhnlichen Sonntagsschulen). Als 1829 in Nürnberg eine „polytechnische Schule" sich eröffnete, wurde jener mathematische Unterricht an dieselbe verwiesen, später, nach Errichtung der „Gewerbeschulen" (1834), an diese (also theilweise an das Alter vor der Confirmation, da die Gewerbschule ihre Schüler mit zwölf Jahren aufnimmt und durch drei Jahresclassen fortführt, bei durchschnittlich 33 Wochenstunden). Der Sonntagszeichnungsunterricht, mit Ausnahme des Maschinenzeichnens, blieb, und hatte sich 1836 bereits dahin erweitert, daß unter 7 Lehrern 490 Schüler (darunter ein Viertheil Gesellen) in 11 Abtheilungen je 2 Stunden arbeiteten; zu dem Modellirunterricht trat noch Anleitung im Metallgießen und Formen, im Ciseliren, in der Holzschnitzerei 2c., und diesen plastischen Unterrichtsfächern, denen ein besonderes Werkstättgebäude eingeräumt wurde, waren 4 Nachmittage der Woche mit je 3 Stunden gewidmet; 1836 nahmen 55 Schüler in zwei Abtheilungen unter zwei Lehrern Theil daran. Die Anstalt führte jetzt den Namen „Handwerkerschule." Als neue (sonntägliche) Unterrichtsfächer erscheinen seit 1841 Arithmetik und Geometrie, seit 1842 Physik, seit 1845 Chemie, je mit 2 St. Der Durchschnitt aus den Frequenzzahlen der Schule von 1837—1853 ergiebt 700; nur viermal stand die Frequenz unter 600, zweimal über 900; 1854 springt die Zahl plötzlich auf 1287, übersteigt 1855 schon 1500 und hat 1856 fast 1600 erreicht. Im

letzten Schuljahr (18⁵⁹/₆₀) betrug die Gesammtzahl der Schüler 1641, die der Lehrer 16, von denen 9 für Zeichnen angestellt sind, 3 für Arithmetik (da die Rechenschüler drei Parallelabtheilungen bilden). Unter den 11 Zeichnungsabtheilungen dienen einzelne ausschließlich bestimmten Gewerben. Vorgearbeitet wird dem Zeichnungsunterricht der Handwerkerschule durch eine mit ihr zusammenhängende „Elementarzeichnungsschule," in welcher Schüler der Volksschule an Werktagsnachmittagen wöchentlich 4—6 Stunden im Zeichnen, auch 4 Stunden im Modelliren nehmen können. (Der aus 25 Jahrgängen gezogene Durchschnitt für die jährliche Frequenz der Elementarzeichnungsschule kommt nahe an 300. Eine stetige Zunahme der Frequenz ist nicht zu bemerken, was sich wohl daraus erklärt, daß immer mehr Knaben aus der Volksschule in die Gewerbeschule übertreten, deren Schülerzahl vor 1840 unter 100, von 1840—1853 zwischen 100—200, seitdem über 200 stand.) — Dem Beispiel Nürnbergs waren zunächst München und Augsburg mit Errichtung von Handwerkerschulen gefolgt. Jetzt bestehen solche Schulen fast in allen denjenigen Städten Bayerns, welche Gewerbschulen haben, im Anschluß an diese, theils mit ähnlicher Einrichtung wie zu Nürnberg, theils ohne naturwissenschaftlichen Unterricht, theils unter Beifügung von Handelsfächern, theils bloße Zeichnungsschulen, je nach der Bedeutung oder den örtlichen Verhältnissen der betreffenden Städte. In München wird besonders auf die Kunstgewerbe Rücksicht genommen. In Augsburg ist ein gesonderter Unterricht über Mechanik (der in Nürnberg und noch anderwärts nur einen Abschnitt des physikalischen Unterrichts ausmacht) eingeführt. An den Sitzen der drei bayerischen polytechnischen Schulen (München, Augsburg, Nürnberg) betheiligen sich auch Lehrer dieser Anstalten bei den Handwerkerschulen. Unter den übrigen Städten haben besonders Fürth und Würzburg ihren Fortbildungsschulen ausgedehnte Organisation gegeben. Die Fürther Schule lehrt zwar kein naturwissenschaftliches Fach, dafür aber Buchführung, kaufmännische Correspondenz, Wechselkunde rc.; der Zeichnungsunterricht umfaßt, unter 9 Lehrern, 10 Abtheilungen, von denen 6 nach Gewerben geordnet sind; daneben wird auch im Graviren unterrichtet; die Zeichen- und Gravirschule zählte im letzten Schuljahre über 580 Schüler, der theoretische Unterricht über 220, und ungefähr ebensoviele Lehrlinge besuchten die gewöhnliche Sonntagsschule, welche mit der Fortbildungsschule in Verbindung gesetzt ist. Die Würzburger Schule, gegründet und unterhalten von dem dortigen „polytechnischen Verein," gliedert sich in eine „Sonntags-Elementarschule" mit 5 Abtheilungen (Gegenstände: deutsche Sprache, Recht- und Schönschreiben, Rechnen, Geographie), und eine „technische Schule" mit zwei Abtheilungen für Freihandzeichnen, drei Abtheilungen für constructives Zeichnen, je einer Abtheilung für Modelliren, Graviren, Geometrie, Mechanik, Chemie; benützt wurde die Schule im Jahr 18⁵⁹/₆₀ von 990 Schülern. — Der Eintritt in die Handwerkerschulen war ursprünglich überall in Bayern ein freiwilliger. In neuerer Zeit sind schulpflichtige Lehrlinge solcher Gewerbe, für welche das Zeichnen besonders wichtig ist, zum Eintritt verbunden.

Württemberg hat (außer den gewöhnlichen Sonntagsschulen) zwei Arten von Fortbildungsschulen für den Gewerbestand: „Sonntagsgewerbeschulen" und „gewerbliche Fortbildungsschulen," welche letztere sich von jenen durch Werktagsabendstunden unterscheiden. Die Sonntagsgewerbeschulen sind in den größeren Städten des Landes vor ungefähr 20 Jahren entstanden; nach und nach traten sie in allen Städten auf, welche Realschulen haben, und auch in Städten ohne Realschulen, wenn sich dort ein geeigneter Zeichnungslehrer fand. Die Schulen unterrichten nämlich bloß im Zeichnen (im freien und constructiven), gewöhnlich 2 bis 3 Stunden; die Lehrer sind in der Regel die der Realschulen; für das constructive, namentlich das fachmäßige Gewerbszeichnen werden öfters nach Umständen Architekten, Werkmeister, Gewerbtreibende rc. als Lehrer beigezogen. Ein Lehrling hat die Wahl, ob er in die Sonntagsgewerbschule oder in die gewöhnliche Sonntagsschule treten wolle. In den meisten der kleinen und mittleren Städte fällt die Zahl der gleichzeitig (womöglich in Parallelabtheilungen) unterrichteten Sonntagszeichnungsschüler zwischen 50 und 90.

In Stuttgart wird an der Sonntagsgewerbschule auch im Modelliren (2 St.), in der Fertigung von Geschäftsaufsätzen (1 St.), in der Geometrie (2 St.) und im Rechnen (2 St.) unterrichtet; eine besondere Rechenlection (2 St.) ist auf einen Werktagsabend gelegt; der Sonntagsunterricht findet Morgens 7—9 Uhr, 11—12 Uhr und für eine Abtheilung älterer Schüler auch 1—3 Uhr statt. Diese Schule zählt 23 Lehrer (16 für Zeichnen) und hatte im Schuljahre 18⁵⁸/₅₉ nahe an 1000 Schüler, aus denen 29 Abtheilungen gebildet waren. Mit Neujahr 1860 ist noch Unterricht in der Buchführung hinzugekommen. — Die gewerblichen Fortbildungsschulen Württembergs sind als Erweiterungen der Sonntagsgewerbschulen zu betrachten, so daß der sonntägliche Unterricht bleibt und noch andere Lehrstunden an Wochenabenden hinzutreten; nur in Stuttgart besteht die gewerbliche Fortbildungsschule als reine Abendschule neben der Sonntagsgewerbschule; doch ist in der neuesten Zeit eine gegenseitige Beziehung beider zu einander eingeleitet worden. Zur Errichtung solcher erweiterten Schulen hatte 1853 die Regierung aufgefordert, vornehmlich auf Betrieb des jetzigen Direktors der „Centralstelle für Gewerbe und Handel," Dr. v. Steinbeis; zur Zeit sind deren 72 im Gang. Die Oberaufsicht über sie ist einer besondern, aus Mitgliedern der erwähnten Centralstelle und des k. Studienraths zusammengesetzten, dem Cultministerium untergeordneten Commission übertragen. Während die Sonntagsgewerbschulen lediglich auf Gemeindemittel angewiesen sind, erhalten die gewerblichen Fortbildungsschulen einen Staatsbeitrag, wobei als Grundsatz ausgesprochen ist, daß dieser für jede einzelne Schule der Leistung der Gemeinde gleichkomme. Der Eintritt erfolgt nach freier Wahl; Schulgeld ist überall eingeführt. Der Unterricht im Zeichnen und Modelliren dauert durch das ganze Jahr; die übrigen Lehrgegenstände (an den kleineren Schulen Rechnen, Geschäftsaufsatz, Elementargeometrie, an den größeren außerdem darstellende Geometrie, Physik, Mechanik, Chemie, Buchführung, Französisch, wohl auch Englisch und einige Handelsfächer) sind auf einen sechsmonatlichen Wintercurs beschränkt. Die gewerbliche Fortbildungsschule zu Stuttgart schließt den Handelsunterricht aus, weil neben ihr eine besondere „kaufmännische Fortbildungsschule" besteht; ebenso fehlt bei ihrem Zeichnungsunterricht die an einigen anderen Fortbildungsschulen des Landes (Ulm, Heilbronn) eingeführte Abtheilung für Bauzeichnen, da dieselbe durch die „Winter-Baugewerkschule" Stuttgarts entbehrlich gemacht wird; übrigens finden einzelne Bauhandwerker, welche den umfassenderen Unterricht der Winterbaugewerkschule nicht benützen wollen, eine ihren Bedürfnissen angepaßte Beschäftigung in der an der Fortbildungsschule vorhandenen Abtheilung für „gewerbliches Zeichnen." Der Lehrplan dieser Stuttgarter Schule ist folgender. Dem Zeichnen sind wöchentlich drei Abende (von 7½—9½ Uhr) eingeräumt, an zweien derselben findet anderweitiger Unterricht nicht statt, am dritten in möglichster Beschränkung; es wird im Ornamenten-, Figuren-, gewerblichen und Maschinen-Zeichnen gleichzeitig unterrichtet, so daß jede dieser vier Abtheilungen 6 Stunden wöchentlich hat; um einer Zersplitterung der Thätigkeit vorzubeugen, wird Betheiligung eines Schülers an mehr als einer Abtheilung während des nämlichen Halbjahres nicht oder nur als seltene Ausnahme gestattet; als Vorübung für das gewerbliche und Maschinen-Zeichnen dient das „geometrische Zeichnen," welches nur an einem der drei Zeichnungsabende gelehrt wird und Anfänger mit der richtigen Behandlung des Reißbrets, des Zirkels und des übrigen hieher gehörigen Apparats vertraut zu machen hat; doch dürfen solche Anfänger, wenn sie sich anstellig zeigen, an den zwei anderen Zeichnungsabenden auch schon das gewerbliche Zeichnen (nicht das Maschinen-Zeichnen) besuchen. Das gewerbliche Zeichnen giebt den Angehörigen verschiedener Handwerke (Schlossern, Schreinern, Drehern ꝛc.) Anleitung, Gegenstände ihres Gewerbes auf dem Reißbret zu entwerfen, und erstreckt sich auch auf die Anfänge des Maschinenzeichnens. In den besonderen Unterricht über Maschinenzeichnen, mit welchem Erläuterungen aus der Maschinenkunde verbunden sind, können nur solche Schüler eintreten, welche entweder längere Zeit in einer mechanischen Werkstätte gearbeitet, oder

den Unterricht im gewerblichen Zeichnen mit besonderem Erfolg durchgemacht haben, oder aus einer höhern Lehranstalt kommen; zugleich wird darauf gesehen, daß diese Schüler entweder vorher oder daneben den Unterricht über darstellende Geometrie besuchen, obwohl diese Bedingung nicht unerläßlich ist. Modelliren (in Thon und Wachs) wird an zwei Abenden der Woche, zusammen in 4 Stunden (7½—9½ Uhr) gelehrt; eben so darstellende Geometrie. Aller andere Abendunterricht hat anderthalbstündige Lectionen (8—9½ Uhr) und zwar Aufsatzlehre (mit vorwiegender Berücksichtigung von Geschäftsaufsätzen) eine Lection, Rechnen, Elementargeometrie, Physik, Chemie je zwei Lectionen wöchentlich. (Außer dem allgemeinen chemischen Unterricht sind in den letzten zwei Jahren noch besondere Vorträge über einzelne Abschnitte aus der chemischen Technologie gehalten worden.) Ein besonderer Unterricht in der Mechanik findet bis jetzt nicht statt; die mechanischen Principien werden in der Physik (als eigener Abschnitt) abgehandelt, die Anwendungen in den mit dem Maschinenzeichnen verbundenen Vorträgen. Man sucht die einzelnen Lehrgegenstände bezüglich der Unterrichtszeit stets so zu ordnen, daß Collisionen zwischen solchen Fächern, welche nebeneinander sollen besucht werden können, vermieden bleiben, und daß andererseits Fächer, bei denen eine Aufeinanderfolge nothwendig oder wünschenswerth ist, auf gleiche Zeit fallen. Dadurch wird eine passende Combination der vom einzelnen Schüler gewählten Unterrichtsgegenstände erleichtert. Die am häufigsten vorkommenden Combinationen sind: Ornamenten- (oder Figuren-) Zeichnen und Modelliren (5 Abende); gewerbliches Zeichnen, Rechnen (oder Geometrie) und Aufsatz (6 Abende); Physik und Chemie (4 Abende); darstellende Geometrie und Physik (4 Abende); Maschinenzeichnen und darstellende Geometrie (5 Abende). Außer den oben aufgezählten Hauptfächern enthält der Lehrplan der Schule noch Buchführung (2 Stunden) und französische Sprache, letztere in zwei Cursen, einem für Anfänger (mit 2 anderthalbstündigen Lectionen), einem für Vorgerücktere (mit einer zweistündigen Lection); ausnahmsweise wird für Buchführung und den oberen Curs im Französischen der Morgen des Sonntags benützt, um Collisionen mit Hauptfächern der Abendschule zu beseitigen. Unterricht in englischer Sprache kann ertheilt werden, wenn sich eine hinreichende Zahl von Theilnehmern meldet. Für den Unterricht in einer fremden Sprache, in Buchführung, Physik, Chemie ist je ein besonderes Schulgeld zu zahlen (auf die Dauer des Curses so viele Gulden als das Lehrfach Wochenstunden hat); für die Theilnahme an den andern Unterrichtsfächern wird, ohne Rücksicht auf die Anzahl der gewählten Fächer, ein Gesammtschulgeld von 4 fl. bezahlt (wobei hinsichtlich des Zeichnens der Sommercursus mit eingeschlossen ist); sollten sich aber die Schulgelder bei einem Schüler auf mehr als 8 fl. summiren, so wird die Summe auf 8 fl. ermäßigt. An der Schule wirken gegenwärtig 15 Lehrer, zum Theil von der polytechnischen, der Real- und Oberrealschule. Die Schülerzahl im letzten Schuljahre (18⁵⁹/₆₀) betrug 370, von denen 112 keine Lehrlinge waren. Nächst Stuttgart haben Ulm, Heilbronn, Reutlingen, Biberach die bedeutendsten Fortbildungsschulen. In Stuttgart ist seit Herbst 1859 noch eine besondere „Zeichen- und Modellirschule" von der Centralstelle für Gewerbe und Handel, vorerst mit einem Lehrer, errichtet worden, in welcher Kunstgewerbzöglinge während der Tageszeit an jedem Wochentage Unterrichtsstunden nehmen oder wenigstens unter Aufsicht und Berathung arbeiten können; ähnliche Gelegenheit bieten die Fortbildungsschulen in Heilbronn, Hall und Biberach schon seit lange. — In Perioden von zwei oder drei Jahren werden die gewerblichen Fortbildungsschulen und die Sonntagsgewerbschulen des Landes eingeladen, Zeichnungs- und Modellirarbeiten ihrer Schüler nach Stuttgart zu einer Ausstellung einzusenden; nach Prüfung der Arbeiten durch eine Commission erhalten die besten Leistungen Prämien und Belobungen.

In Hannover bestehen 25 Schulen für Lehrlinge und Gesellen („Gewerbeschulen") mit über 3000 Schülern. Die Schulen sind zu verschiedenen Zeiten entstanden, unterrichten hauptsächlich Sonntags, doch auch an einigen Abenden der Woche, und stehen zunächst unter den Magistraten der betreffenden Städte, während die Oberaufsicht

einer königlichen Verwaltungscommission obliegt; nur die „Handwerkerschule" der Hauptstadt ist eine rein städtische Anstalt. An dieser wird an Vor- und Nachmittagsstunden des Sonntags Zeichnen nach seinen verschiedenen Zweigen, dann Bossiren und Modelliren gelehrt; die Schülerzahl betrug 1857 gegen 550. Unterrichtsgegenstände der anderen Schulen sind Rechnen, Schreiben, Zeichnen, etwas Geometrie und populäre Naturlehre. Die Gesammtzahl der wöchentlichen (zum Theil gleichzeitig ertheilten) Lehrstunden bewegt sich bei den verschiedenen Schulen zwischen 5 und 20. Schulgeld wird nicht überall bezahlt. In einigen Städten (namentlich Hannover) ist den Schülern Gelegenheit gegeben, auch außerhalb der Lehrstunden im Schullocal zu arbeiten. Den Lehrlingen bestimmter Gewerbe ist der Besuch einer Gewerbeschule, wenn eine solche sich am Orte befindet, zur Pflicht gemacht.

Im Königreich Sachsen sind Fortbildungsschulen noch selten. Die am meisten ausgebildete besteht in Chemnitz, gegründet und (neben einem unbedeutenden Staatsbeitrag) fast ausschließlich unterhalten vom „Handwerkerverein" der Stadt. Sonntags erhalten Lehrlinge und Gesellen in zahlreichen Abtheilungen Unterricht im Zeichnen und Modelliren. Die Lehrer selbst sind zum größten Theil Gewerbsmänner; ein besonderer Unterricht im Ornamenten- und Musterzeichnen wird durch einen künstlerisch gebildeten Lehrer ertheilt. An einem Wochenabend kommt noch Unterricht in Naturlehre und im Buchhalten hinzu. Die Schule ist stark besucht; für die Lehrlinge der Stadt ist der Besuch verbindlich. — In Leipzig ist eine sonntägliche Schule durch eine Freimaurerloge, eine andere durch den „polytechnischen Verein" eingerichtet und erhalten; an beiden wird etwas Zeichnen betrieben; im allgemeinen nähern sie sich aber mehr den gewöhnlichen Sonntagsschulen. — In Dresden ist eine vorzugsweise für die Heranbildung von Musterzeichnern und Modelleuren bestimmte Zeichnungs- und Modellirschule an die polytechnische Schule angelehnt; die Schüler können dort täglich theils Unterrichtsstunden nehmen, theils für sich fortarbeiten.

In Baden führen die gewerblichen Fortbildungsschulen den Namen „Gewerbschulen." Ihre Errichtung in allen gewerbreicheren Städten des Landes ist 1834 durch Regierungsverordnung verfügt worden. Der Unterricht wird an Sonn- und Feiertagen, sodann in Wochenabendstunden ertheilt, und hat sich in der Regel zu erstrecken auf Freihandzeichnen, geometrisches Zeichnen, Arithmetik, algebraische Grundbegriffe, Geometrie, industrielle Wirthschaftslehre, Buchhaltung; wo Bedürfnis und Mittel vorhanden sind, kommt ferner hinzu Modelliren, Naturkunde und Mechanik. Die Kosten über Ertrag der mäßigen Schulgelder werden von den Gemeinden unter verhältnismäßigen Zuschüssen aus der Staatskasse bestritten. Die Lehrlinge müßen die Gewerbschule besuchen; nur bei einigen Gewerben ist Dispensation von bestimmten Unterrichtsfächern oder auch vom Schulbesuch überhaupt gestattet. Zum Besuch verpflichtete Lehrlinge, denen noch die nöthige Fertigkeit im Lesen, Schreiben und elementaren Rechnen fehlt, werden zuerst in eine „Fortbildungsschule" (der gewöhnlichen Sonntagsschule entsprechend) gewiesen und daneben bloß für Zeichnungsstunden an der Gewerbschule einstweilen zugelassen. Gesellen önnen die Gewerbschule nach freier Neigung benützen. Der Unterricht dauert durch's ganze Jahr und gliedert sich bei den größeren Schulen in drei, bei den kleineren in zwei Classen oder Jahrescurse. Am Schlusse des Schuljahres findet, in Anwesenheit eines von der Regierung beauftragten Commissärs, öffentliche Prüfung statt, welcher sich jedoch bloß die Lehrlinge unterwerfen müßen. Gewöhnlich wird Zeichnen Sonntags gelehrt, der übrige Unterricht an Wochenabenden gegeben; die Mitverwendung von Werktagsstunden, welche in die Arbeitszeit der Werkstätte fallen, kommt ausnahmsweise vor, namentlich in Pforzheim, wo außer den Abendstunden (7½—9½ Uhr) an Werktagen auch Morgenzeit (Sommers 6—9 oder 10 Uhr, Winters 7—10 Uhr) oder im Winter ein voller Vormittag (7—12 Uhr), sowie Nachmittagszeit (1—4 Uhr, 6—8 Uhr) oder ein voller Nachmittag (1—8 Uhr) für den Unterricht einer Classe in Anspruch genommen wird. Die Pforzheimer Gewerb-

schule, eine der bedeutendsten Badens, ist folgendermaßen organisirt. Sie hat drei Classen, deren erste sich wieder in eine untere und obere Abtheilung zerlegt, und einen von Knaben der obersten Volksschulclasse besuchten Vorbereitungscurs im Zeichnen. Erste Classe: Freihandzeichnen (3 St.), Modelliren in Thon (2 St.), geometrisches Zeichnen (1—1½ St.), Projectionslehre (2—3 St.), deutsche Sprache und Aufsatz (untere Abth. 4. St., obere 2 St.), Rechnen (jede Abth. 2 St.). Zweite Classe: Arithmetik (1½ St.), Geometrie (2 St.), Aufsatzlehre (1½ St.), industrielle Wirthschaftslehre mit Buchhalten (2 St.) Freihandzeichnen (3 St.), Fachzeichnen (3 St.), Modelliren in Thon und Wachs (2 St.), Steinschnitt in Gyps (2 St.). Dritte Classe: Naturlehre (vorwiegend Chemie) (2½ St.), Algebra (1—1½ St.), Mechanik (2½ St.), Freihandzeichnen (3 St.), Fachzeichnen (3 St.), Modelliren (2 St.), Steinschnitt (2 St.). An der Schule sind nur drei Lehrer thätig: einer für Zeichnen und Modelliren, einer für deutsche Sprache und Aufsatz, der dritte (zugleich Vorstand der Schule) für die übrigen Lehrfächer. Im Schuljahr 18⁵⁸/₅₉ zählte die Schule (außer 78 Knaben im Vorbereitungscurs) 488 Schüler, von denen genau die Hälfte den gesammten Unterricht der betreffenden Classen besuchte; 225 nahmen nur am Zeichnen und Modelliren Theil.

Im Großherzogthum Hessen sind Handwerkerschulen 1837 durch den „Großherzoglichen Landesgewerbeverein" in Anregung gebracht worden, indem der Verein vorschlug, den Einnahmsüberschuß aus der hessischen Gewerbeausstellung jenes Jahres auf Gründung sonntäglicher Zeichnungsschulen für Handwerker in den Städten Darmstadt, Mainz und Gießen zu verwenden, wobei für die spätere Unterhaltung auf Schulgelder und Zuschüsse aus Gemeindemitteln gerechnet war. Solche Schulen kamen in Darmstadt und Gießen 1838 zu Stande, in Mainz 1841; sie fanden eine über Erwarten lebhafte Theilnahme von Seiten der Lehrlinge und Gesellen, und ebendeshalb baldige Nachahmung an andern Orten des Landes; auch wurden nach und nach für Rechnen, Geometrie, Geschäftsstil Abendstunden an Wochentagen zugefügt. Im Jahre 1848 bestanden bereits 21 Handwerkerschulen im Lande, darunter 10 in der zuletzt erwähnten Ausdehnung; 5 hatten neben dem Zeichnen bloß Rechnen, die übrigen beschränkten sich auf Zeichnungsunterricht. Ein Drittel dieser Schulen gab ihren Unterricht unentgeltlich; die übrigen erhoben ein Schulgeld von höchstens 30 kr. monatlich für den gesammten Unterricht. Seitdem hat sich die Zahl der Schulen noch beträchtlich vermehrt (bis 1856 auf 35); das Verhältnis nach Umfang des Unterrichts und in Betreff des Schulgeldbezugs hat sich wenig geändert. Genöthigt zum Eintritt in eine Handwerkerschule ist niemand. Der Landesgewerbverein, und insbesondere der langjährige Secretär desselben, Oberbaurath Rösler, in Verbindung mit dem Architekten Fink zu Darmstadt, hat für die Förderung der hessischen Handwerkerschulen rührige Thätigkeit entwickelt, welche auch den Fortbildungsschulen anderer Staaten zu gut gekommen ist, indem die vom Verein durch die genannten Männer herausgegebenen „Vorlegeblätter für Handwerkszeichenschulen" und „Musterzeichnungen für Techniker" fast überall benützt werden. Der Verein überläßt diese Blätter den hessischen Handwerkerschulen unentgeltlich und leistet den meisten Schulen auch namhafte Geldunterstützungen. In den Städten, in denen ein Local-Gewerbeverein besteht, ist diesem die Leitung der Handwerkerschule übergeben. Seit 1848 werden in Darmstadt jährliche Ausstellungen von Zeichnungen der Handwerkerschulen veranstaltet und durch eine Prüfungscommission Prämien ertheilt. Die Handwerkerschule in Darmstadt giebt am Sonntag (Vor- und Nachmittag) Unterricht im Freihandzeichnen, geometrischen Zeichnen, Fachzeichnen und darstellender Geometrie; der Abendunterricht umfaßt in einer unteren Abtheilung Recht- und Schönschreiben, Rechnen, Elemente der Geometrie, in einer mittlern Abtheilung fortgesetzten Rechenunterricht, Grundzüge der darstellenden Geometrie, Naturlehre, Geschäftsaufsätze mit Buchführung, in einer obern Abtheilung Gewerbkunde, Flächen- und Körperberechnungen, Anfertigung von Voranschlägen, schriftliche Ausarbeitungen über gewerbliche Angelegenheiten nach Vorträgen. Die Schule (neben welcher noch eine besondere

Winterbauschule besteht) hat vier Lehrer und in der Regel gegen 200 Schüler. Die Handwerkerschule zu Mainz weicht in ihrem Lehrplan von der Darmstädter Schule wenig ab.

In Kurhessen ist schon durch die von der Regierung im Jahre 1816 erlassene Zunftordnung die Errichtung von Handwerksschulen den größeren Städten des Landes vorgeschrieben, andern Städten empfohlen worden. Doch waren diese Schulen ursprünglich gewöhnliche Sonntagsschulen und sind es an kleineren Orten noch jetzt. In den größern Städten theilt sich gewöhnlich die Handwerksschule in zwei Abtheilungen; in der einen Abtheilung wird in der Regel Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, etwas Naturkunde und Freihandzeichnen gelehrt; in der andern, vorzugsweise für Bauhandwerker bestimmten Abtheilung Freihand- und Bauzeichnen, Geometrie, Mechanik; Unterricht Sonntags und an einigen Wochenabenden.

Bei der hier endenden Uebersicht der gewerblichen Fortbildungsanstalten verschiedener deutscher Staaten mußten die jetzt in den meisten Staaten vorhandenen Winterbaugewerbschulen unbesprochen bleiben, weil sie (obwohl immerhin für den praktischen Beruf bloß vorbildend und somit noch unter den engeren Begriff der Schule fallend) ihre Schüler während der berufsfreien Jahreszeit ausschließlich in Anspruch nehmen, während es im Wesen einer Fortbildungsschule liegt, daß sie nur über einzelne Stunden außerhalb der Arbeitszeit einer Werkstätte ꝛc. verfügen kann. Noch weniger würden specielle Berufsschulen, wie die Uhrmacherschule Badens, die Webschulen Rheinpreußens, Sachsens, Oesterreichs, Württembergs ꝛc., die sächsischen Schulen für Serpentindreher, Holz- (Spielwaaren-) Arbeiter ꝛc. hieher gehören; denn wenn auch solche Schulen allgemeine Hülfskenntnisse und vorbereitende Fertigkeiten (Zeichnen ꝛc.) lehren, so ist doch ihr Hauptziel die Einübung der jungen Leute in den Manipulationen des betreffenden Gewerbszweiges selbst. So weit sich's um Vorbereitung für die künftige praktische Thätigkeit handelt, haben alle die hier zu übergehenden Schulen eine bestimmtere und deshalb leichter zu lösende Aufgabe als die gewerblichen Fortbildungsschulen, da jene stets nur eine bestimmte Kategorie von Schülern mit übereinstimmenden Bedürfnissen vor sich haben. In der Verschiedenheit der Ansprüche, welche die Schüler verschiedener Berufsclassen an den nämlichen Unterrichtsgegenstand einer gewerblichen Fortbildungsschule machen, liegt eine der Schwierigkeiten, denen die Fortbildungsschule begegnet, und von welchen die erheblichsten hier zu erörtern sind.

Jene Ansprüche bereiten besonders deshalb Schwierigkeiten, weil sie bis zu einem gewissen Grade berechtigt sind. Allerdings kann die Fortbildungsschule dem Gewerbsbetrieb nur mittelbar nützen, indem sie dem Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten, welche einer Verwerthung im praktischen Berufsleben fähig sind, zuführt, sein Urtheil zu schärfen sucht, ihn durch die allgemein bildende Kraft eines anregenden Unterrichts an jene Selbständigkeit des Denkens zu gewöhnen trachtet, welche allein die Anwendung des Gelernten auf die in der Praxis sich darbietenden Fälle möglich macht, und die unglücklichste Auffassung von der Aufgabe einer Fortbildungsschule wäre die zuweilen vom „praktischen" Standpuncte aus empfohlene, nach welcher der Lehrer bloß eine Art Receptensammlung mitzutheilen hätte. Damit ist aber nicht gesagt, daß der Unterricht sich einer Bezugnahme auf das Gewerbsleben enthalten dürfe; vielmehr muß jede Gelegenheit ergriffen werden, an passender Stelle (nur ohne gewaltsames und ostensibles Herbeiziehen) durch Beispiele zu zeigen, daß und wie die oben erwähnte Verwerthung geschehen könne. Am willkommensten sind solche Beispiele, welche den Schüler erkennen lassen, mit einer bloß dem Gedächtnis eingeprägten Regel sei noch wenig gethan, sondern das Verständnis, der Einblick in den innern Zusammenhang des Gelernten mache erst das Wissen zu einem vielfach verwendbaren Mittel der Selbsthülfe. Am eindringlichsten wird ein Beispiel auf einen Schüler wirken, wenn es einen für ihn specifischen, von der Werkstätte her ihm geläufigen Fall betrifft; nur sind solche charakteristische Beispiele selbst für einen vielseitig bewanderten Lehrer nicht immer leicht zu finden, und

wenn sie ihm zu Gebote stehen, fühlt er sich in einer gerade bei ihnen wünschenswerthen ausführlicheren Behandlung wieder durch die Rücksicht auf die Mehrzahl anderer Schüler, denen der Fall fremd ist, beengt. Auch werden die erwähnten Ansprüche durch eingestreute Beispiele noch nicht befriedigt. In der Regel tritt ein Schüler in Physik, Chemie, Mechanik, darstellende Geometrie 2c. nicht deshalb ein, weil das Lehrfach als Wissenschaft für ihn Interesse hat, sondern weil er weiß, daß darin ein auf seine Berufsthätigkeit bezüglicher Abschnitt vorkommt; diesen Abschnitt wünscht er bevorzugt, alles andere rasch abgethan. Der Lehrer kann hier gar nichts weiter thun, als daß er das Reinwissenschaftliche auf das unerläßlichste Minimum reducirt, möglichst zwischen die Anwendungen vertheilt, bei den Anwendungen selbst aber das Interesse solcher Schüler, deren Beruf nicht näher davon berührt wird, zu wecken, die Schüler also über ihren einseitigen Standpunct zu heben sucht. Das ist jedoch nicht wenig verlangt und setzt einen Lehrer von großer Tüchtigkeit voraus. (Verweist man in der Chemie auf spätere Specialvorträge über einzelne Theile der chemischen Technologie, so ist damit für den allgemeinen Unterricht nichts gewonnen, und ein solcher sollte doch vorausgehen. Allerdings hat man schon — namentlich in Stuttgart — versucht, besondere Vorträge für bestimmte Gruppen nahverwandter chemischer Gewerbe ohne Voraussetzung von theoretischen Vorkenntnissen einzuführen und immer nur diejenigen Lehren der Chemie, welche gerade der betreffenden Gruppe noth thun, mit abzuhandeln.) Hinsichtlich des Zeichnens macht jede Fortbildungsschule die Erfahrung, daß Schüler die Erwerbung einer Sammlung copirter Musterzeichnungen, nach denen sofort gearbeitet werden könne, für den Zweck der Zeichnungsstunden halten. Dieser Glaube ist solchen Neulingen freilich leicht zu benehmen. Wenn aber auch sämmtlichen Schülern zum Bewußtsein gebracht werden muß, daß sie zunächst Zeichnen überhaupt (Fertigkeit und richtigen Blick) zu lernen haben, so sollte doch jeder hinreichend geübte von Zeit zu Zeit solchen Stoff zur Ausarbeitung erhalten, von welchem er die Möglichkeit unmittelbarer Verwendung für sein Gewerbe sieht. (Beim gewerblichen- oder Fachzeichnen und beim Maschinenzeichnen macht sich dies von selbst.) Gröblich banausischen Forderungen darf eine Fortbildungsschule sich nicht fügen; noch weniger aber darf sie die Haltung einer auf wissenschaftliche und formale Bildung gerichteten Lehranstalt nachahmen wollen; sie darf nie vergessen, daß ihre Schüler sich in erster Linie als Angehörige eines Gewerbes fühlen und daß dieses Gefühl anerkannt werden muß.

Eine andere Schwierigkeit bildet die Ungleichheit der Vorkenntnisse, mit denen die Schüler an die Fortbildungsschule kommen. Diese Ungleichheit besteht schon bei denen, welche vor ihrem Eintritt die gleiche Art von Schulbildung genossen haben; sie steigert sich aber dadurch, daß die Fortbildungsschule ihre Schüler nicht bloß von der Volksschule aus erhält, sondern auch aus Bürgerschulen, Mittelschulen, Realschulen, in Bayern aus den Gewerbeschulen 2c. Können in der Arithmetik, der Geometrie, der Aufsatzlehre 2c. Parallelabtheilungen gebildet werden, so lassen sich die besser vorgeschulten Schüler von den andern trennen; reicht die Frequenz der Schule oder der Umfang ihrer Mittel zu einer Theilung nicht hin, so ist eine bedeutende Gewandtheit und Kraftanstrengung des Lehrers nöthig, wenn er die weniger unterrichteten fördern und zugleich die vorgeschritteneren nicht auf bloße Wiederholung anweisen will, bei welcher ihre Theilnahme bald ermatten dürfte. Wo kein Eintrittszwang besteht, werden die schlechteren Elemente der Volksschule von selbst wegbleiben; weite Abstufungen im Wissen der eintretenden werden aber immerhin bleiben. Ein gewisses Maß des Wissens als Bedingung der Aufnahme zu stellen und etwa durch eine Vorprüfung zu erheben, ist weder möglich noch räthlich; es kommt in der Fortbildungsschule weniger auf das bereits Gelernte als auf die Lust zum Lernen an, und gar oft erleben ihre Lehrer die reichlichsten Früchte an aufgeweckten Lehrlingen vom Lande, denen eine geringe oder übervölkerte Dorfschule sehr mangelhafte Kenntnisse mitgegeben hatte.

Je ungleichartiger aber die Schüler des nämlichen Unterrichtsfaches sind, um so

nöthiger wäre es, daß der Lehrer sich mit den einzelnen beschäftige, möglichst oft abfrage 2c. Wo dem Fache nur eine Stunde wöchentlich ausgesetzt ist, wird der Lehrer gewöhnlich eine solche Zumuthung ablehnen, unter Berufung auf die knappe Zeit. Ist die Zeit reichlicher zugemessen, so bleibt immer noch eine Schwierigkeit: die Lehrlinge können sehr häufig nicht sprechen. Selbst solche, welche durch eine gute Volksschule an mündlichen Ausdruck ziemlich gewöhnt worden sind, zeigen sich unbeholfen in ihren Aeußerungen über den neuen Kreis von Begriffen und Gedanken. Ein Lehrer muß sehr geschickt zu fragen wissen, wenn er den gewünschten Wechselverkehr mit seinen Schülern ohne zu großen Zeitverlust aufrecht erhalten will.

Besonders im Nachtheil gegen Schulen anderer Art sind die Fortbildungsschulen hinsichtlich der Unterrichtszeit, sofern sie gerade die Stunden in Anspruch nehmen, welche nach vollbrachtem Tagewerk zur Erholung verwendet werden könnten. Den Gegensatz zwischen Schularbeit und Erholung darf man übrigens hier nicht sehr betonen; denn heutzutage, wo der Lehrling vom Lehrherrn nur selten noch als zum Hause gehörig behandelt wird, bleibt jenem (im Winter wenigstens) spärliche Gelegenheit zu angemessener abendlicher Erholung; in der That lehrt auch die Erfahrung, daß die geräumigen, durchwärmten und hellbeleuchteten Lehrzimmer der Abendschule eine äußere Anziehung auf die Lehrlinge üben, zuweilen sogar wie eine Zufluchtsstätte geachtet werden. Von größerer Bedeutung ist, daß die Schüler aus der Werkstätte körperlich ermüdet kommen. Beim Zeichnungs- und Modellirunterricht (wenn er, wie in Württemberg, Abends stattfindet) giebt sich erfahrungsmäßig eine einschläfernde Nachwirkung jener Ermüdung nicht zu erkennen; bei einem Unterrichtsfach, welches die geistige Thätigkeit der Schüler in Anspannung hält (wie ein richtig betriebener, durch Frage und Antwort belebter mathematischer Unterricht), kaum; in merklicherem Grade bei solchen Fächern, gegen welche der Schüler sich vorwiegend receptiv verhält. Am Lehrer ist es, zu überwachen und anzuregen. Hat man aber nicht zu besorgen, daß die jungen Leute durch den Abendunterricht in nachtheiliger Weise überreizt werden? Die Erfahrungen, welche an Fortbildungsschulen mit freiwilligem Eintritt gemacht worden sind, verneinen die Frage; die Thätigkeit in der Schule ist von der in der Werkstätte so wesentlich verschieden, daß der Wechsel der Thätigkeit in vielen Fällen eher als eine Auffrischung denn als eine Ueberbürdung empfunden werden kann. Freilich wäre zu wünschen, daß der Werktagsunterricht, wenn auch nur zum Theil, auf frühere Stunden des Tages gelegt werden könnte. Versuche hiezu sind an verschiedenen Orten gemacht worden, gewöhnlich aber an dem Widerstand der Lehrmeister gescheitert, welche einen Eingriff in die Ordnung der Werkstätte nicht gestatten wollen. (Ausnahmen entscheiden nicht). Geneigtheit, die Lehrlinge während des Tags von der Arbeit zu entlassen, findet sich noch am öftesten bei solchen Lehrherren, welche ein Kunstgewerbe betreiben, und auch hier nur in Bezug auf Zeichnungs- oder Modellirunterricht (vgl. die Bemerkung auf S. 869); für solchen Unterricht werden von jener Seite die Lehrlinge sogar zuweilen an eine Real- oder polytechnische Schule als Hospitanten gewiesen. Die Werktagsabtheilung der Wiener Gewerbzeichnungsschule (vgl. S. 871) wird nur von Bauhandwerkern (im engeren Sinne) Winters stark besucht; nimmt man diese und diejenigen jungen Leute aus, welche sich zu Musterzeichnern bilden wollen, so bleibt eine im Verhältnis zur Bevölkerung Wiens höchst spärliche Zahl von Schülern übrig und diese bestehen fast bloß aus Meisterssöhnen. Wenn badische Gewerbschulen (vgl. S. 877) die Schüler auch für anderweitigen Unterricht den Werkstätten entziehen, so ist dies nur möglich, weil Regierungsverordnungen vorliegen, welche nicht bloß für die Lehrlinge, sondern auch für die Meister verpflichtend sind; an Remonstrationen der letztern hat es anfangs nicht gefehlt, und es wird noch heute nicht verhehlt, daß die Einrichtung den Lehrherren beschwerlich fällt. Wo man Werth auf die Freiwilligkeit des Schulbesuches legt, hat man dafür zu sorgen, daß die Lehrlinge ihrem Entschlusse möglichst unbehindert Folge geben können,

also einer Collision zwischen Schulstunden und Tagewerksstunden auszuweichen. In Betreff der Gesellen, deren Betheiligung an den Fortbildungsschulen immer erfreulich ist, würde eine solche Collision noch bedenklicher sein. — Der Sonntagsunterricht der Fortbildungsschulen kommt in Conflict mit dem Kirchenbesuch und mit der Sonntagsfeier überhaupt. Die von manchen Seiten erhobene Forderung, der Sonntag solle von jedem Unterricht (religiösen ausgenommen) frei bleiben, ist bis jetzt ohne Erfolg geblieben; dagegen vermeiden die allermeisten Fortbildungsschulen ein Zusammenfallen von Unterrichtsstunden mit der Zeit des kirchlichen Gottesdienstes. In Nürnberg hatte man bis 1837 den ganzen Vormittag für den Zeichnungsunterricht bestimmt und die Schüler auf den Besuch der Nachmittagspredigt verwiesen; dann wurde einige Jahre lang, bei unverkürzter Unterrichtszeit, in einer dem Schullocal benachbarten Kirche ein besonderer Morgengottesdienst für die Handwerksschüler (vor Beginn des Unterrichts) gehalten, der sich aber durch die geforderte Controle des Besuchs zerschlug; später blieb der Unterricht auf 2 (Winters 1½) Stunden vor dem Hauptgottesdienst und die Zeit von 11—12 Uhr oder 10½—12 Uhr beschränkt. Die Berliner Fortbildungsschulen, welche von 8—1 Uhr unterrichten, schicken eine gemeinschaftliche Morgenandacht mit sämmtlichen Zöglingen (in den Localen der Schulen selbst) voraus. In größeren Städten des Großherzogthums Hessen wird Zeichnungsunterricht von 8—12 Uhr und von 1—3 Uhr ertheilt, der Schüler aber auf seinen Wunsch zur Kirche entlassen. Will man den Nachmittag des Sonntags frei von Unterricht lassen (wie es, aus Rücksicht auf Lehrer und Schüler, meistens geschieht) und nicht in die Zeit des vormittäglichen Gottesdienstes eingreifen, so behält man 2, höchstens 3 Stunden übrig, und diese sind, wenn sie auch dem Zeichnen ausschließlich verbleiben, zu wenig für diesen auf fortgesetzte Uebung angewiesenen Unterricht. Darum ist es so sehr wünschenswerth, daß dem Zeichnen auch Werktagsabende eingeräumt werden. Dies ist bis jetzt bloß in Würtemberg geschehen, und zwar mit völlig befriedigendem Erfolg; die Bedingungen eines Erfolgs sind später noch zu berühren.

Zur Handhabung der Disciplin haben die Fortbildungsschulen weniger Mittel als Lehranstalten anderer Art; Verweis durch den Lehrer, Verweis durch den Vorstand der Schule, Benachrichtigung des Vaters oder Meisters von der Verfehlung des Lehrlings, Androhung der Ausschließung und wirkliche Ausschließung (für den laufenden Cursus oder für immer) bilden die gewöhnliche Stufenfolge. An einzelnen Schulen sind Geldstrafen eingeführt (in Darmstadt in der Art, daß der eintretende Lehrling einen bestimmten Betrag einzulegen hat, den er über Abzug etwa verschuldeter Versäumnisstrafen am Schlusse des Curses zurückerhält). An Schulen mit freiwilligem Eintritt sind übrigens die Erfahrungen hinsichtlich der Disciplin überraschend günstig, wenn nur die Lehrer den richtigen Takt haben. In der Controle der Versäumnisse muß die Schule (bei Lehrlingen) die Mitwirkung der Meister in Anspruch nehmen, indem sie von diesen schriftliche Entschuldigungszettel einholt.

Die Erfahrung hat überhaupt manche Fragen in Fortbildungsschulangelegenheiten anders beantwortet als man ohne dieselbe vermuthen würde. So hatte sich die Besorgnis kundgegeben, der Geselle werde sich nicht neben den Lehrling auf die Schulbank setzen, und deshalb hat man an vielen Schulen ursprünglich besondere Gesellenabtheilungen einrichten zu müßen geglaubt, die Scheidung aber meist wieder aufgegeben, weil sie in die Gliederung der Schule zu große Verwickelung bringt und erhöhten Aufwand erfordert. Dabei zeigte sich dann, daß der Geselle, dem es mit seiner Weiterbildung Ernst ist, an dem Zusammensitzen mit geordneten und strebsamen Lehrlingen keinen Anstoß nimmt. Kann man da, wo die Ueberzahl der Theilnehmer an einem Lehrfach die Einführung eines Parallelunterrichts nöthig macht, die jüngsten der Lehrlinge von den Gesellen trennen, so wird man den letzteren diese Rücksicht gern gewähren; beim Zeichnen und Modelliren ist es leicht durchzuführen, bei andern Fächern nicht immer, da hier für die Einreihung in die Parallelabtheilungen die Vorkenntnisse der Schüler

in erster Linie maßgebend bleiben müßen und die Gesellen häufig durch das Bewußtsein früherer Vernachlässigung in den Elementarkenntnissen zur Fortbildungsschule getrieben werden. Daß Gesellen sich durch die Nachbarschaft junger Lehrlinge nicht abschrecken lassen, ist für die Schule selbst von großem Werth; die Anwesenheit der älteren Theilnehmer übt eine günstige, in gewissem Sinne hebende Wirkung auf die jüngeren, und jene pflegen es als Ehrenpunct zu nehmen, sich von diesen in den Fortschritten nicht überflügeln zu lassen. Die Betheiligung von Gesellen ist jedoch nur neben freiwilligem Eintritt der Lehrlinge in dem wünschenswerthen Grade zu finden, bei Zwangsschulen überall spärlich; den großen Haufen der Lehrlinge scheut der Geselle allerdings, und sollte er auch die Scheu überwinden, so harrt er nicht aus, weil er sich bei der Ueberfüllung der Schule wenig gefördert sieht.

Gefördert müßen sich überhaupt die Schüler, auch die Lehrlinge, finden, wenn der freiwillige Besuch ein nachhaltiger bleiben, der anbefohlene nicht auch von lernlustigen als ein unwillkommener Zwang angesehen werden soll. Die Frucht eines Unterrichts wird sich aber nur kümmerlich und langsam entwickeln, wo demselben gar zu wenig Raum gegeben ist. Sehr viele Fortbildungsschulen haben Lehrgegenstände mit nur einer Wochenstunde, was offenbar nicht genügen kann, es müßte sich denn bloß um Wiederholung früher erworbener Kenntnisse handeln. Weit besser, als ein Unterrichtsfach mit einer Stunde durchs ganze Jahr fortzuführen, wäre es schon, dasselbe während eines Halbjahrs mit 2 Stunden abzumachen; doch wird damit noch nicht ganz geholfen sein. Da Abendstunden im Sommer für Vorträge nicht passen, der Sonntag dem Zeichnen bleiben soll, die Fortbildungsschule mit ihrem anderweitigen Unterricht also vorzugsweise auf die Wintermonate angewiesen ist, sollten jedem bedeutenderen Lehrfach während eines Winterhalbjahrs wöchentlich mindestens 3 Stunden (2 Abende mit je 1½ Stunden, wie in Stuttgart) ausgesetzt sein. Daß hiedurch der Schüler behindert wird, vielerlei Unterricht im nämlichen Halbjahr zu nehmen, ist eher ein Vortheil als ein Uebel.

Die Hauptbedingung für das Gedeihen einer Schule bleibt immer die Befähigung der Lehrer. Die rechten Lehrer zu gewinnen, fällt aber der Fortbildungsschule schwer, wenn sie ihren theoretischen Unterricht nicht bloß auf Rechnen und Aufsatzlehre beschränkt. Elementargeometrie, darstellende Geometrie, Physik, Chemie müßen ganz anders gegeben werden als an einer wissenschaftlichen Lehranstalt, fordern jedoch wissenschaftlich gebildete Lehrer; denn populär zu unterrichten ist überhaupt eine seltene Kunst und noch nie von andern Lehrern völlig befriedigend geübt worden als von Männern der Wissenschaft. Die Aufnahme der genannten Lehrfächer in die Fortbildungsschule setzt mithin voraus, daß am Orte der Schule höhere Unterrichtsanstalten bestehen und daß Lehrer von diesen sich zu dem Opfer herbeilassen, Abends oder Sonntags Unterricht zu ertheilen. Auch für das Zeichnen ist es nicht ganz leicht, die geeigneten Lehrer zu finden. Für das Freihandzeichnen ist allgemeine künstlerische Bildung nöthig, aber nicht ausreichend; es muß genauere Kenntnis der gewerblichen Ornamentik hinzukommen, die man z. B. von einem Porträtmaler nicht ohne weiteres erwarten darf. Der Lehrer des Maschinenzeichnens soll mit dem Maschinenwesen hinreichend bekannt sein, damit das Lernen nicht auf ein bloßes Copiren von Vorlagen hinauskomme. Eine besonders schwierige Aufgabe hat der Lehrer des gewerblichen Zeichnens (Fachzeichnens), wenn er die Erwartungen älterer, verschiedenen Gewerben angehöriger Schüler (Gesellen) befriedigen will, da er solchen gegenüber nicht nur mancherlei Detailkenntnis besitzen muß, sondern auch ein Urtheil über den größern oder geringern praktischen Werth der benützten Vorlagen (welche, wie sie im Buch- und Kunsthandel vorkommen, keineswegs immer mustergültig sind) haben, endlich im Stande sein sollte, vorgeschrittene Schüler zu eigenen Entwürfen, wenigstens zur Herstellung der Details aus gegebenen Hauptrissen anzuleiten. An der Nürnberger Handwerkerschule hat man seit lange Gewerbsmänner für diesen Unterricht verwendet, in der Art, daß Schreiner, Schlosser, Dreher rc. gesonderte Schülerabtheilungen bilden, deren jede durch einen Mann des speciellen Faches unterrichtet wird. Diese Einrichtung ist in

andern Städten Bayerns, dann an der Sonntagsschule in Stuttgart, in Chemnitz ꝛc. nachgeahmt worden und hat sich zum Theil bewährt; als Regel dürfte sie nicht geradezu empfohlen werden, da mit dem technischen Geschick solcher Lehrer sich nicht immer die nöthige Gewandtheit im Lehren und in der disciplinären Behandlung der Schüler verbindet; trifft sich aber beides vereinigt, so ist durch Lehrer dieser Art ein großer Gewinn erreicht. — Für die badischen Gewerbeschulen werden eigene Lehrer durch einen mehrjährigen Cursus am Carlsruher Polytechnikum mit Staatsunterstützung herangebildet, und zwar nach zwei Hauptrichtungen: Lehrer für Freihandzeichnen und Modelliren, Lehrer für Naturwissenschaft, Mathematik und constructives Zeichnen. Dieses sehr zweckmäßige Auskunftsmittel könnte keine Anwendung auf Schulen finden, welche bloß Abends und an einigen Sonntagsstunden im Gang sind; diese brauchen eine größere Anzahl von Lehrern, können aber keinen voll beschäftigen.

Die Behandlung der einzelnen Lehrfächer wird sich an jeder Schule nach den vorhandenen Schülern richten müßen, bei überfüllten Classen eine andere sein als bei mäßig gefüllten, vor Schülern, welche ihrer Mehrzahl nach eine gute Elementarbildung voraushaben, anders als im umgekehrten Fall. Unter allen Umständen ist festzuhalten, daß in keinem Fache nach der Vollständigkeit eines regelmäßigen, systematischen Schulcurses gestrebt werden darf; man hat sich auf eine umsichtige, den Verhältnissen angepaßte Auswahl zu beschränken; was aber ausgewählt wurde, soll nicht flüchtig und äußerlich abgemacht werden. In den Naturwissenschaften ist das Experiment der Theorie vorauszuschicken. Beim Rechnen ist Fertigkeit ein Hauptziel, über welchem jedoch nicht versäumt werden darf, die innern Gründe der Rechnungsregeln zu klarem Bewußtsein zu bringen und den Schüler an stelbständige Verwendung des Gelernten zu gewöhnen. (Die Ausdehnung des Unterrichts auf Buchstabenrechnung und Algebra, wie an den Gewerbschulen Badens, wo noch Gleichungen des zweiten Grades aufgenommen sind, würde für die wenigsten Fortbildungsschulen passen.) In der Elementargeometrie sollten die Schüler möglichst viel mit Aufgaben beschäftigt werden; die Lehrsätze darf man nicht ohne Beweis hinstellen; nur hat man sich an einer Fortbildungsschule ganz besonders vor jener abschreckenden, verdunkelnden Breite der Beweise zu hüten, welche früher häufig für Gründlichkeit galt und so viel zur Erzeugung des Aberglaubens beigetragen hat, das Verständnis der Mathematik fordere ein specifisches Talent. (Da wissenschaftlicher Sinn bei Fortbildungsschülern in der Regel nicht vorauszusetzen ist, kann das Interesse am Lehrsatz und das Verlangen nach Beweis dadurch geweckt werden, daß man anfangs den Satz gewissermaßen aus dem Experiment erkennen läßt, z. B. von einem beliebig aus Papier geschnittenen Dreieck die Ecken abtrennt, zwei derselben mit gemeinsamer Spitze an ein Lineal legt und zeigt, daß der leer bleibende Raum genau vom dritten Fragment ausgefüllt wird; oder einen hölzernen Winkel zwischen zwei in die Schultafel eingeschlagenen Stiften bewegt und den Weg der Winkelspitze auf der Tafel verfolgt ꝛc.) Glaubt man auf Beweise sich gar nicht einlassen zu dürfen, so muß man den geometrischen Unterricht als besonderes Lehrfach ganz fallen lassen; was an praktisch verwendbaren Sätzen und Constructionen dem Schüler beigebracht werden soll, ist dann in das geometrische Zeichnen aufzunehmen, oder auch, soweit es sich um Ausmessung von Flächen und Körpern handelt, dem Rechenunterricht einzuflechten, indem man dort Inhaltsberechnungen auf Grund der mitgetheilten Regeln ausführen läßt. Die Elemente der Stereometrie sind entweder an den Unterricht über die Geometrie der Ebene unmittelbar anzuschließen oder mit der darstellenden Geometrie zu verweben. Die darstellende Geometrie wird am besten mit dem Körper (Würfel, Parallelepiped ꝛc.) beginnen, nach Erledigung des Wesentlichsten über gerade Linien und Polygone möglichst bald zu den Körpern zurückkehren und besonders bei den Schnitten derselben, Aufwickelungen von Oberflächen ꝛc. verweilen; Modelle, welche für diesen Unterricht an einer wissenschaftlichen Lehranstalt widerrathen werden müßten, sind an der Fortbildungsschule nicht zu entbehren. — Daß der Unterricht im Freihandzeichnen so früh als thunlich körperliche

Vorlagen zu benützen habe, darüber ist man heutzutage ziemlich allgemein einig. Nur fehlt den Fortbildungsschulen, deren Zeichnungslocale meist eine sehr große Schülerzahl aufnehmen sollen, häufig die Möglichkeit, die zu richtiger Beleuchtung der Gypsmodelle erforderlichen Vorkehrungen zu treffen. Wo es an Raum nicht zu sehr gebricht, kann übrigens bei künstlicher Beleuchtung ebensogut unterrichtet werden als bei Tageshelle, ja die Abendbeleuchtung hat sogar noch das voraus, daß für den Unterricht auch Säle mit bedeutender Tiefe (Breite) benützt werden können und keine bevorzugten (Fenster-) Plätze zu unterscheiden sind. Die weitverbreitete Scheu vor abendlichem Zeichenunterricht ist zu bedauern, weil man sich durch sie das einzige Mittel entgehen läßt, das Zeichnen an der Fortbildungsschule in der nöthigen Ausdehnung zu betreiben. Die Erfahrungen an den größeren Fortbildungsschulen Württembergs haben den Beweis geliefert, daß jene Scheu unbegründet ist, namentlich wenn man Gas zur Verfügung hat. Allerdings darf man mit den Flammen nicht ängstlich sparen. In Stuttgart ist in denjenigen Sälen, in welchen Freihandzeichnen nach Vorlegblättern und kleineren Reliefs getrieben wird, je für zwei Schüler eine Gasflamme bestimmt, wobei diese beiden Schüler an entgegengesetzten Kanten des Tisches sitzen (so daß jeder das Licht von der linken Seite erhält) und ein über der Flamme angebrachter Schirm von der erforderlichen Form die Beleuchtung auf die betreffenden zwei Schülerplätze beschränkt, mithin die störende Kreuzung der von verschiedenen Lichtquellen ausgehenden Strahlen überall möglichst vermieden ist. Beim Zeichnen nach dem Runden sitzen die Schüler nicht an Tischen, sondern halten die Zeichnungsrahme frei auf das Knie gestemmt; eine hinreichend starke Gasflamme mit Schirm giebt von oben Licht für zwei bis drei Schüler; zur Beleuchtung des Modells ist eine besondere Flamme (mit Schirm) bestimmt, deren Licht sich mit dem der vorigen nicht merklich mischt. Bei den verschiedenen Abtheilungen für constructives Zeichnen ist schärferes und ruhigeres Licht nöthig als beim Freihandzeichnen; man benützt hier theils Gasbeleuchtung von der nämlichen Einrichtung wie beim freien Zeichnen nach Vorlegblättern, nur unter Anwendung von argand'schen Brennern und Glaskaminen (während für freies Zeichnen gewöhnliche Brenner ohne Kamine ausreichen), theils einfache argand'sche Oellampen (mit Papierschirmen), so daß jeder Zeichner seine besondere Lampe hat und sie nach Bedürfnis sich zurechtstellen kann. Ein Theil des Aufwands für eine reichliche Gasbeleuchtung wird gedeckt durch die Ersparnis der Heizkosten; in Stuttgart fällt seit Einführung des Gaslichts das Heizen der Oefen in den Zeichnungssälen fast während des ganzen Winters weg. — Beim Modelliren sollte mit Arbeiten in Thon (und in großem Maßstab) begonnen werden; diese an den betreffenden Unterricht üllerall zu stellende Forderung läßt sich aber an den Fortbildungsschulen nicht immer befriedigen, theils weil gewöhnlich ein besonderes, dem Modelliren ausschließlich überlassenes Local fehlt und in einem gemeinsam benützten Saale die unvermeidlichen Thonspuren ein Uebel wären, theils weil die Modellirstunden zuweilen so weit auseinander liegen, daß der Thon ohne inzwischen erneuerte Benetzung seine Bildsamkeit verliert.

Im Zeichnen hat jede gewerbliche Fortbildungsschule ihr Hauptfach nicht bloß deshalb zu erblicken, weil das Zeichnen „die Sprache der Technik" ist, sondern auch noch weil gerade in diesem Fache der Schulbesuch für keinen Schüler erfolglos bleiben kann, sobald nur der gute Wille nicht ganz und gar fehlt und der Besuch nicht zu früh wieder abgebrochen wird. Dasselbe läßt sich von den theoretischen Lehrfächern nicht in gleichem Umfang sagen; Schüler von geringer Begabung werden aus einem Unterricht über Physik oder Chemie oder darstellende Geometrie allerdings auch einige Kenntniße gewinnen, der Gewinn ist aber bei dem Mangel des rechten Verständnißes kein dauernder und darf deshalb als Erfolg nicht hoch angeschlagen werden. Ueberhaupt muß die Fortbildungsschule darauf gefaßt sein, daß von dem gestreuten Samen ein gut Theil gar nicht oder nur spärlich aufgeht. Ist dies niederschlagend für eine ihres gewissenhaften Strebens sich bewußte Schule, so liegt andererseits ein erhebender Trost in der Erfahrung, daß die Früchte da, wo sie zu voller Reife kommen, als ein besonders intensiver Segen

empfunden werden; keine andere Lehranstalt findet unter ihren guten Zöglingen so viel nachhaltige und anerkennende Dankbarkeit als die gewerbliche Fortbildungsschule. Auch für einen schwachen, nicht Schritt haltenden Schüler ist die der Schule gewidmete Zeit keine verlorene; redliche Anstrengung ist nie vergebens, und wenn sie ihr nächstes Ziel nicht erreicht, bleibt doch immer ein sittlicher Gewinn. Der sittigende Einfluß der Fortbildungsschulen, deren Unterricht allerdings nicht unmittelbar ethischer Natur sein kann, wird unterschätzt, wenn man ihn bloß darin sehen will, daß die jungen Leute durch die Schulstunden von ungehörigem Treiben abgehalten werden; das Wichtigere ist die Gewöhnung an den Gebrauch geistiger Kräfte, an eine bildende Beschäftigung außerhalb des Kreises mechanischer Handarbeit. Nehmen wir den schlimmsten Fall, daß ein Schüler nach ein paar Jahren alles in der Schule Gelernte wieder vergessen haben sollte, so wäre selbst damit der Wegfall einer bildenden Nachwirkung noch nicht erwiesen; Bildung auf allen ihren Stufen ist nicht die Summe des jeweiligen Wissens, sondern die Blüte aus der hinter uns liegenden Geistesarbeit.

Ueberschätzt werden die gewerblichen Fortbildungsschulen zuweilen von solchen, welche auf einen rein theoretischen Unterricht während der eigentlichen Schuljahre wenig halten und die Möglichkeit läugnen, daß sich der Nutzen desselben für das Leben später von selbst ergeben könne. Die Hoffnung, mathematischer oder naturkundlicher Unterricht an der Fortbildungsschule werde wegen der vom Schüler mitgebrachten Anschauungen und Erfahrungen aus dem praktischen Leben mehr erreichen als der nämliche Unterricht an einer Realschule, ist nichtig. Darüber darf man sich nicht täuschen, daß mit solchem Unterricht die Fortbildungsschule nur einen Nothbehelf gewährt, nur nachzuholen sucht was besser vor dem Eintritt in praktische Thätigkeit erlernt worden wäre. Noch auffallender wird die Leistungsfähigkeit der Fortbildungsschule (und jeder Schule) überschätzt, wenn praktische Geschäftsmänner des naiven Glaubens leben, der Schüler lerne und wisse schließlich alles, was man ihm vorgetragen hat, und es bedürfe bloß des geeigneten Unterrichts, um den jungen Menschen sofort in das Verständnis der industriellen Bewegungen, in die „Kunst, reich zu werden“ &c. einzuführen. Forderungen, welche aus solchem Glauben entspringen, sind recht wohlgemeint, aber so unpraktisch als möglich.

Die verbreitete Meinung, das Fortbildungsschulwesen in Deutschland sei durch Beispiele des Auslands angeregt worden, ist nicht ganz richtig. Allerdings haben manche der deutschen gewerblichen Fortbildungsschulen ihre spätere Erweiterung belgischen Anstalten ähnlicher Art zum Theil nachgebildet, und beim Zeichnen ist hinsichtlich der Methode und des Unterrichtsmaterials mehrfach der Vorgang französischer Schulen maßgebend gewesen. Die erste planmäßige Schule aber, welche unter den Begriff der Fortbildungsschule fällt, ist in Deutschland entstanden (1823 zu Nürnberg, s. S. 873). Die nachfolgenden Notizen über Fortbildungsschulen außerhalb Deutschlands werden übrigens zeigen, daß die Idee solcher Schulen in den verschiedenen Ländern nahezu gleichzeitig (nämlich bald nach 1820) aufgetaucht ist. Dabei darf gegenseitige Unabhängigkeit mit Wahrscheinlichkeit angenommen werden; es liegt nahe, daß nach Abschluß einer kriegerischen Periode die Aufmerksamkeit sich überall auf die Künste des Friedens, auf Wiederbelebung des industriellen Lebens richtet.

Die 1821 in Glasgow unter dem Namen Mechanics Institution gegründete Anstalt für Handwerkerbildung suchte zuerst hauptsächlich durch Anschaffung einer Bibliothek und einer Modellsammlung zu wirken; jeweilige abendliche Vorträge über Mathematik, Mechanik, Chemie giengen bloß nebenher und bildeten keine eigenen Curse; Zeichnen wurde gar nicht gelehrt. Die Anstalt — hervorgerufen durch einen freien Verein von Handwerkern, wie die vorangegangenen Versuche zu ähnlichen, aber beschränkteren Zwecken in Birmingham („sunday-school-society, 1789) und in Glasgow selbst (1799) — besteht mit fast unveränderter Einrichtung fort und hat vielfache Nachahmung gefunden, zuerst in Edinburg und noch andern Orten Schottlands, dann in englischen Städten; der Name mechanics institution ist fast überall beibehalten worden, der Unterricht be-

schränkt sich aber an den meisten neueren Anstalten auf Lesen, Schreiben und Rechnen. Im Jahr 1853 gab es in den drei vereinigten Königreichen Großbritanniens 180 solcher Vereinsschulen (neben fast ebensovielen institutions ohne Schulen, bloß mit Bibliotheken ꝛc.) mit nahe 23,000 Schülern; unter diesen Schulen hatten nur 39 Zeichnen, nur 4 mathematischen und naturkundlichen Unterricht; in London bestand eine, mit 400 Schülern, in Liverpool eine mit 200 Schülern, in Manchester eine mit 100 Schülern. An den mechanics institutions größerer Städte Englands werden von Zeit zu Zeit auch Vorträge für Männer gehalten über nationalökonomische Gegenstände und verschiedene das Gewerbsleben berührende Tagesfragen, und zu Vorträgen solcher Art haben sich hin und wieder Notabilitäten ersten Ranges herbeigelassen (in London Brougham, Faraday, Bulwer, Dickens). Die an den eigentlichen Unterrichtsgegenständen theilnehmenden Arbeiter zahlen gewöhnlich 1 Schilling monatlich; im übrigen werden die Kosten durch Subscriptionen unter Gönnern der Institute gedeckt. Besondere Zeichnungsschulen (schools of design), zunächst zur Heranbildung von Musterzeichnern, sind 1837 durch einen Parlamentsbeschluß angeregt worden, hatten aber, obwohl sie Regierungsunterstützung genossen, in den ersten zwölf Jahren wenig Erfolg, weshalb eine durchgreifende Reorganisation mit ihnen vorgenommen wurde; seit 1852 zerfallen sie in Elementarzeichenschulen (elementary drawing-schools) und Ornamentenschulen (schools of ornamental art); die Lehrer beziehen das von den Schülern zu entrichtende Unterrichtsgeld (2—4 Schilling monatlich), dessen Summe, wenn sie zu gering ausfällt, bis zu einem festgesetzten Minimalbetrag durch Zuschuß aus der Staatskasse ergänzt wird. Die Zahl der Schüler in sämmtlichen Zeichnungsschulen wurde 1854 auf ungefähr 2000 berechnet. Außerdem ist Gewerbetreibenden Gelegenheit gegeben, in dem zu London 1851 (durch Ankäufe aus der Welt-Industrie-Ausstellung) gegründeten technischen Museum (Departement of practical art) Modelle, Zeichnungen, Fabrikate ꝛc. unter Anleitung von Zeichnungslehrern zu copiren. — Die unter dem Namen „polytechnic institution" bekannte Londoner Anstalt, 1838 durch eine Privatgesellschaft auf Actien gegründet, will zwar auch durch reiche Sammlungen und populäre, namentlich naturwissenschaftliche Vorlesungen und Experimente (Eintritt 1 Schilling) belehrend auf industrielle Kreise wirken, nützt aber solchen Kreisen weniger als den Actionären; die Sammlungen sind ohne System, die Vorlesungen mehr auf Unterhaltung angelegt, die Besucher in der Regel nur zum kleinsten Theil Gewerbsleute. Das Ganze erscheint wie ein ungenauer und unvollständiger Abklatsch des Pariser Conservatoire des arts et métiers.

Belgien hat seine „écoles industrielles". Die bedeutendsten derselben, zu Gent (seit 1826) und zu Lüttich (seit 1825), lehren Arithmetik und Algebra, Geometrie, Elemente der darstellenden Geometrie, Mechanik, Physik, Chemie, Zeichnen, wozu in Lüttich noch Buchführung, Gesundheitslehre und Unterricht in einigen Baufächern, in Gent Vorträge über „Gewerbehaushalt" kommen. Industrieschulen geringeren Umfangs haben Brüssel, Verviers, Charleroi, Mons, Huy. Der Unterricht wird in den Abendstunden gegeben (gewöhnlich Winters 5—8½ Uhr, Sommers, mit Ausnahme der heißen Monate, 6—9½ Uhr), ist unentgeltlich und die Theilnahme freiwillig. Die Schulen sind städtische Anstalten, erhalten aber Zuschüsse von der Regierung. Im Jahr 1852 waren in der Genter Schule gegen 600 Schüler, in den übrigen Schulen zusammengenommen ungefähr ebensoviele, theils Lehrlinge, theils Arbeiter. — An dem „Musée de l'Industrie" zu Brüssel (ausgedehnte Sammlungen von Maschinen, Modellen, Industrieproducten ꝛc.) finden Abendvorlesungen über Mechanik, technische Chemie und Physik statt, doch mehr für allgemein gebildete Zuhörer als für die Bildung von Gewerbtreibenden berechnet.

In Frankreich giebt es gewerbliche Fortbildungsschulen im eigentlichen Sinne fast gar nicht. Nur für Zeichnungsunterricht ist in den bedeutenderen Industriestädten gut gesorgt, besonders in Paris, theils durch Gemeindeanstalten, theils durch Privatschulen. Jedes Arrondissement von Paris hat eine Gewerbzeichnungsschule. Diese Schulen (écoles com-

munales de dessin) nehmen Lehrlinge und junge Arbeiter auf, unterrichten (meist Abends, doch auch in einigen Tagesstunden) im Freihand- und Linearzeichnen, zum Theil auch im Modelliren; einige derselben fügen eine Art populärer Geometrie hinzu. Der Unterricht wird an mehreren dieser Schulen sogleich mit Zeichnen nach körperlichen Gegenständen (meist der durch die Gebrüder Dupuis ausgebildeten Methode folgend) begonnen. Während die Communalschulen durch den Staat weder speciell beaufsichtigt noch mit Zuschüssen unterstützt werden, ist die Pariser École impériale et spéciale de dessin, de mathématiques, d'architecture et de sculpture d'ornements pour l'application des beaux arts à l'industrie" eine reine Staats-Anstalt. Die Schule wurde schon 1766 auf Ansuchen der Gewerbecorporationen von Paris gegründet. Gegenwärtig zählt sie außer einem Director 11 Lehrer und 4 Assistenten und ertheilt Unterricht in der Elementarmathematik, einschließlich der darstellenden Geometrie, im Architektur- und Maschinenzeichnen, im Freihandzeichnen (Ornamente, Blumen, Thier- und Menschenfiguren 2c.) und Modelliren. Die theoretischen Vorträge finden Abends statt, die Uebungen theils gleichfalls am Abend, theils in den Vormittagsstunden von 8—12 Uhr. Der Unterricht ist unentgeltlich. Zugelassen wird jeder, der das 15. Lebensjahr überschritten und bereits in einer Communal- oder andern Zeichnungsschule Proben von Talent entwickelt hat, auch sonst die erforderliche Elementarbildung besitzt. Die Schule wird stark besucht und hat seit ihrem Bestehen entschiedenen Einfluß auf die Kunstgewerbe Frankreichs geübt. — Ein in seiner Art einziges Institut, gewissermaßen eine Fortbildungsanstalt in großem Stil, ist das Conservatoire des arts et métiers zu Paris. Den wichtigsten Bestandtheil desselben bildet die Gallerie („collections du conservatoire"), eine Reihe von Sälen mit systematisch geordneten Sammlungen von Modellen, Maschinen, Apparaten 2c., welche am Sonntag unentgeltlich, an den Wochentagen gegen 1 Frc. geöffnet sind. An einigen Abenden der Woche werden in besondern Lehrsälen populäre Vorlesungen („cours publics des sciences appliquées aux arts") über Physik, Chemie, Mechanik, einzelne Industriezweige 2c., begleitet von Experimenten und Demonstrationen, durch Fachgelehrte ersten Ranges unentgeltlich für jedermann ertheilt. Daneben besteht (gleichfalls unentgeltlich) ein „Cours de Géometrie et de dessin"; derselbe umfaßt Unterricht in der elementaren und darstellenden Geometrie (in einer niedern und einer höhern Abtheilung), im Maschinen- und Architekturzeichnen, im industriellen Freihandzeichnen (nach Gewerben gegliedert); der Eintritt ist bedingt durch ein Alter von mindestens 14 Jahren und völlige Fertigkeit im Lesen, Schreiben, Rechnen. Sowohl zu den „Cursen" als den Sammlungen des Conservatoirs finden sich jüngere und ältere Angehörige des Gewerbestandes stets in großer Zahl ein.

Wie schon erwähnt, wird an manchen gewerblichen Fortbildungsschulen Deutschlands (auch an einigen belgischen, namentlich zu Verviers) zugleich Rücksicht auf junge Kaufleute genommen. Trennt man die Handelsfächer von den übrigen Unterrichtsgegenständen ab, und vereinigt sie zu einer besondern Schule, so bilden sich

III. Kaufmännische Fortbildungsschulen. Eine solche Schule unterscheidet sich von den bekannten, in verschiedenem Umfang an vielen Orten bestehenden Handelslehranstalten wesentlich darin, daß sie nicht, wie diese, dem Eintritt in eine Lehre vorausgeht oder sich nach vollendeter Lehrzeit, die Comptoirthätigkeit auf ein Jahr oder länger unterbrechend, einschiebt, sondern neben dieser Thätigkeit hergeht, indem sie hauptsächlich Abendstunden benützt, vielleicht auch einige dem Comptoir abzubrechende Morgenstunden in Anspruch nimmt. — Die Fortbildungsschule Stuttgarts war ursprünglich in eine gewerbliche und eine kaufmännische Abtheilung gespalten; schon nach dem ersten Jahre ihres Bestehens zerlegte sie sich in zwei völlig getrennte Anstalten. Gegenwärtig sind an der kaufmännischen Fortbildungsschule 12 Lehrer beschäftigt. Die Schule giebt ihren Unterricht täglich in einer Morgenstunde (Winters 8—9, Sommers 7—8 Uhr) und einer anderthalbstündigen Abendlection (8—9½ Uhr); einige der Abendlectionen werden übrigens während des Hochsommers gegen Frühstunden (6—7 Uhr) vertauscht. In

einem untern (für Lehrlinge bestimmten) Curs wird gelehrt deutsche, französische und englische Sprache, deutsche Handelscorrespondenz, Rechnen, Schönschreiben (je 3 Stunden wöchentlich), im obern Curs (für Gehülfen und ältere Lehrlinge) Handelsgeographie, Buchführung, Wechsellehre, Handelsrecht (je 6 St.), Correspondenz in französischer und in englischer Sprache (je 2 St.), deutsche Stilübungen und italienische Sprache (je 1½ St.). Das Schulgeld beträgt im untern Curs ohne Rücksicht auf die Zahl der gewählten Fächer 16 fl. jährlich; im obern Curs werden die einzelnen Lehrfächer besonders honorirt (mit 4—6 fl.), wobei jedoch eine Maximalsumme von 24 fl. festgesetzt ist. Die Schule steht in mittelbarer Unterordnung unter die K. Commission für Fortbildungsschulen. Die Zahl der Schüler belief sich im Jahre 1859 auf 169.

Die günstigen Erfolge der gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen haben Veranlassung gegeben, auch

IV. Landwirthschaftliche Fortbildungsschulen einzurichten; namentlich in Württemberg ist man seit ungefähr 1856 für Einführung solcher bemüht und hat auch schon eine ansehnliche Zahl versuchsweise zu Stande gebracht, deren Fortbestand allerdings noch nicht gesichert ist. Was sich aus diesen Strebungen entwickeln werde, ist vorerst abzuwarten. Eine Schule, welche jungen und älteren Landleuten in Winterabendstunden Belehrungen über die Bedingungen eines rationellen Wirthschaftsbetriebs gewähren soll, hat eine viel schwierigere Aufgabe als eine gewerbliche Fortbildungsschule, theils wegen des Bildungsgrads und Standpuncts der Zuhörer, theils weil in den meisten Fällen die rechten Lehrer fehlen werden. In der Regel bleibt man auf den Schulmeister des Dorfs angewiesen, wenn nicht ein etwa am Orte lebender Oekonom von ausreichender Bildung sich zu Vorträgen herbeiläßt. Von solchen Fortbildungsschulen darf man nicht denselben Erfolg hoffen wie von eigentlichen Ackerbauschulen (welche in Württemberg, außer der landwirthschaftlichen Akademie Hohenheim, längst bestehen); aber schon ein mäßiger Erfolg wäre zu beachten, da die Zahl solcher Bauernsöhne, welche eine wirkliche Ackerbauschule beziehen können, immer verhältnismäßig gering bleibt.

Endlich ist in neuester Zeit noch in Anregung gebracht worden, es sollten

V. Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht, verschieden von den auch für Mädchen bestehenden gewöhnlichen Sonntagsschulen, versucht werden. Ausführlich verbreitet sich darüber ein (mit F. W. K. unterzeichneter) Aufsatz im 1. Heft der deutschen Vierteljahrsschrift vom Jahr 1858. Ausgehend von der bekannten Thatsache, daß in Frankreich und Belgien häufig auf dem Comptoir eines Kaufmanns oder Industriellen die Tochter, selbst die Frau des Hauses in regelmäßiger Thätigkeit ist, schlägt der Aufsatz die Anbahnung ähnlichen Brauches auch in Deutschland vor, zunächst jedoch in Anwendung auf das Kleingewerbe. Der leitende Gedanke ist, dem Gewerbsmanne Nebengeschäfte, deren pünctliche und umfassende Erledigung ihn seiner eigentlichen Arbeit vielfach entziehen muß, abzunehmen, ohne ihm dafür die Anstellung eines bezahlten Gehülfen (Buchhalters) aufzudrängen. Eine Tochter des Hauses, statt ihre freie Zeit, wie es oft geschieht, mit tändelnden Arbeiten oder mit Unterhaltungslectüre hinzubringen, soll dem Vater die Bücher führen, die Calculationen und die Ausstellung der Rechnungen besorgen, Geschäftsbriefe nach erhaltenen Angaben ausfertigen, bei Einkauf und Verkauf thätig sein ꝛc. Hiezu sind bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten nöthig, vor allem Gewandtheit im Rechnen, Schön- und Rechtschreiben, Bekanntschaft mit dem Geschäftsstil, Uebung im Gebrauch der Muttersprache überhaupt, Kenntnis der Buchführung ꝛc. Ein Theil dieser Vorkenntnisse wird schon in der Volksschule erworben, wenn auch nicht immer in ausreichendem Grade; zur Vervollständigung solcher und zur Anreihung anderer, welche die gewöhnliche Schule nicht lehren kann, soll für die ihr entwachsenen Mädchen, sofern sie den ihnen zugewiesenen Beruf übernehmen wollen, eine Fortbildungsschule errichtet werden. Der Aufsatz tritt der Besorgnis entgegen, eine Tochter (oder nach Umständen auch die Frau) könne durch solche Beschäftigung dem Kreise der ursprünglichsten weiblichen

Pflichten entfremdet werden, und führt aus, wie gerade durch die bezeichnete Thätigkeit neben dem äußern Vortheil auch ein sittlicher Gewinn zu erreichen sei. Ein Versuch mit einer Fortbildungsschule in obigem Sinne ist noch nicht gemacht; wohl aber findet seit einigen Jahren in Stuttgart (wo im „Gewerbeverein" der Gedanke an solche Schulen entsprungen ist) jeden Winter während einiger Monate ein Privatlehrcursus über Buchführung für erwachsene Mädchen statt, dem es an Betheiligung nicht fehlt.

Gugler.

Gewissen, Gewissenhaftigkeit. (Auswahl aus der Literatur: Waitz, allg. Päd. S. 185 ff. — Völter, von der Erziehung zur Gewissenhaftigkeit. Im südd. Schulb. 1857, Nr. 10—12. Schlottmann, über den Begriff des Gewissens, in der Zeitschrift für deutsche Theol. 1859. März, Nr. 13 ff. — Güder, über die Lehre vom Gewissen nach der Schrift, in Ullmann und Umbreits St. u. Krit. 1857. II. S. 246 ff. — Beck, biblische Seelenlehre S. 71 f. — Delitzsch, biblische Psychologie S. 99 ff. — Stäudlin, Geschichte der Lehre vom Gewissen 1824. — Kant, Tugendlehre S. 98 ff. — Chalybäus, specul. Ethik. I. S. 224 ff. II. S. 507. — Wirth, Syst. der spec. Ethik. I. S. 93 ff. — Martensen, Grundriß des Systems der Moralphilosophie, S. 31 f. — Schwarz, theol. Ethik 1. S. 154. — Daub, theol. Moral, I. S. 377 ff. — Rothe, theol. Ethik, I. §. 147. — Marheinecke, theol. Moral. S. 154. — Harleß, christl. Ethik. §. 7—12. — Schenkel, in d. Art. Gewissen, in Herzogs theolog. Realencykl. Bd. V. S. 129 ff.)

Man sieht an dieser nur das Bedeutendere citirenden literarischen Notiz, daß die Wissenschaft nicht wenig Fleiß daran gewendet hat, den Begriff des Gewissens vollständig zu gewinnen und festzustellen. Gleichwohl wiederholen sich die Klagen immer wieder, daß (wie Güder a. a. O. sich ausdrückt) „das Gewißeste unter dem Gewißen, obwohl in ihm der Anfang und innere Grund aller Wahrheit von oben beschlossen sein soll, noch zur Stunde ein und dasselbe Loos theilt mit dem Ungewißesten unter dem Ungewißen." Desto mehr ist's für ein Glück zu achten, daß das Gewissen in denen, die eines haben, mit seiner ganzen Macht wirkt, auch ohne daß die Wissenschaft mit ihrer Lampe dazu leuchtet, während diejenigen, die keines haben, sich auch durch die evidenteste Demonstration keines aufnöthigen lassen. Trotzdem liegt es im Interesse der Wissenschaft, der Durst nach Wahrheit nöthigt sie dazu, immer wieder dieses Wunderbare in uns selbst zu untersuchen; namentlich aber bedarf der Pädagog als Theoretiker und als Praktiker einer möglichst klaren, selbständigen Einsicht in diesen Gegenstand, denn wenn die Erziehung (s. d. Art.) einen wesentlich ethischen Zweck hat, so steht die Erziehung des Gewissens, die Erziehung zur Gewissenhaftigkeit oben an unter den Aufgaben derselben. Darin eben muß sich die wahrhaft christliche, wahrhaft evangelische Erziehung charakterisiren, daß sie jeden Zögling unter die Zucht seines eigenen Gewissens bringt, die ihn ebenso frei macht von aller äußeren Gewalt als sie innerlich mit göttlicher Kraft ihn bindet, und daß sie dies eigene Gewissen nicht selbst wieder in falsche Bahnen gerathen läßt, sondern es in der Art bildet, daß, was es dem Menschen wehrt, auch wirklich Sünde, das aber, was es ihn thun heißt, auch objectiv das Gute ist, also nicht z. B. die sancta simplicitas eines dummgemachten Gewissens einen Idioten treibt, zu dem Scheiterhaufen noch Holz zu tragen, auf dem Huß soll verbrannt werden, aber ebensowenig auch das sonst so ängstlich gemachte Gewissen sich über eine wirkliche Schuld durch einen Ablaßzettel zum Schweigen bringen läßt. Hievor ist das Gewissen nur sicher, wenn es erzogen ist; bloß in einzelnen kraftvollen Menschen, durch die Gott ein Neues schaffen wollte auf Erden, hat es sich von innen heraus Bahn gemacht und die Fesseln zerbrochen, in die es durch jahrhundertelange Verwahrlosung, trotz allen Beichtstühlen, ja eben in diesen selbst, gerathen war.

Es ist uns außer Zweifel, daß, was das Gewissen sei, nur auf dem Wege der Selbstbeobachtung, zu welcher die Beobachtung anderer allerdings die Parallelen und Illustrationen liefert, richtig erkannt werden kann. Die h. Schrift, als das Gotteswort,

das ein Richter ist der Gedanken und Sinnen des Herzens (Hebr. 4, 12), giebt uns Licht zu solcher Beobachtung, aber sie überhebt uns derselben nicht; sie ist ohnehin viel weniger dazu bestimmt, eine begrifflich vollständige Lehre vom Gewissen darzubieten, als vielmehr das Gewissen factisch zu regeneriren, es in seine Macht einzusetzen. Auf dem Wege der psychologischen Beobachtung kommen wir dann freilich nicht zu solchen Definitionen des Gewissens, die es in eine Höhe hinaufschrauben und in eine Weite ausdehnen, daß am Ende alle Sittlichkeit nicht nur, sondern auch alle Religion Gewissensthätigkeit wäre; so ist uns z. B. die Definition von Harleß: „das Gewissen sei der Vermittler der Lebensgemeinschaft mit Gott, die Einung des persönlichen Lebens nach seinem persönlichen Mittelpuncte, dem Herzen, mit Gott", viel zu weit und darum ungenau. Und wenn derselbe sagt: das Wesen des Gewissens dürfe gar nicht nach seiner Erscheinungsform beurtheilt werden, da diese in Folge der Sünde eine nicht zum ursprünglichen Wesen gehörige geworden sei: so ist vielmehr zu behaupten, daß wir in gar keiner andern Form, als eben in derjenigen, in welcher es erscheint, das Gewissen beobachten können; dabei aber sind wir noch weiter der Ueberzeugung, daß diejenige specifische Function der sittlichen Gesammtkraft im Menschen, die wir im Unterschiede von allen andern Functionen das Gewissen nennen, erst mit der Sünde im Menschen auftritt. Will man jene Gesammtkraft, die ganze sittliche Ausrüstung, die der Mensch vom Schöpfer empfangen hat, schon Gewissen nennen, so ist dem entgegenzuhalten, daß diejenigen sittlichen Vorgänge in unserm Innern, die in allen den Sprachen, welche das Wort Gewissen haben, mit diesem bezeichnet werden, einen durchaus bestimmten eigenthümlichen Charakter haben, es also keineswegs zu Nutz und Frommen wahrer Wissenschaft geschieht, wenn man durch Verallgemeinerung des Begriffs diese den Sprachgebrauch bewährende und der Sache durchaus angemessene Bestimmtheit aufgiebt.

Denken wir uns einen Menschen von gediegenem Charakter, der seines Wollens und Handelns überall gewiß ist, der immer nach klarer Einsicht und gleichmäßigem Herzensantriebe handelt: ist es wohl, wenn wir genau zusehen, das Gewissen, was ihn bei jeder Handlung leitet? Wir sagen: Nein, es ist die Liebe, aus der die einzelnen Entschlüsse und Handlungen eben so unmittelbar, so mit innerer Nothwendigkeit und doch so frei, so freudig hervorgehen, wie der Strahl aus dem Lichtkörper, wie der Bach aus der Quelle. Den barmherzigen Samariter hat nicht sein Gewissen, sondern die Liebe getrieben, dem Unglücklichen Hülfe zu leisten; und von Christus ist nirgends gesagt, es sei das Gewissen, das irgend eine seiner Thaten hervorgerufen habe; es war seine Speise, zu thun den Willen des Vaters im Himmel. Hiernach ist es schon eine Verwirrung der Begriffe, wenn man sagt, das Gewissen sei die ursprüngliche gesetzgebende Macht im Menschen. Das Gesetz giebt ohnehin nur Gott; die ursprüngliche, mit der Schöpfung des Menschen zusammenfallende Gesetzgebung für ihn als sittliches Wesen hat aber in derselben Art stattgefunden, wie Gott auch jeder andern Creatur die Gesetze ihres Daseins, ihres Wachsthums, ihrer Bewegung vorgezeichnet hat, d. h. er hat es dem Menschen als lebendige Macht eingepflanzt; das ist Röm. 2, 15 das ἔργον τοῦ νόμου (d. h. die Wahrheitssubstanz seines Gesetzes, die als Triebkraft im Menschen wirken soll) γραπτὸν ἐν ταῖς καρδίαις, wozu dann erst als ein zweites, erst durch die Sünde bedingtes die einander verklagenden und entschuldigenden Gedanken, die einen Theil der Gewissensthätigkeit ausmachen, hinzukommen. So wirkt das eingeborne Gute einerseits ganz unmittelbar als Trieb; zu einem Liebesdienst, zu einem Wahrheitsbekenntnis, zu einem Ausdruck des Dankes u. s. w. treibt es den Rechtschaffenen von innen heraus, ohne Dazwischentreten des Gewissens; der lautere Wille aber ist es, der dem Begehren, dem Andringen des sittlichen Triebes gleichsam die Hand zur Verfügung stellt, und so entsteht auf geradem Wege die rechtschaffene That: das ist das wahrhaft göttliche Handeln. Aber dieser Spontaneität entspricht auch eine Kraft der Receptivität; wie mein äußerer und innerer Sinn das Schöne im Licht, in der Farbe, im Ton u. s. f. aufnimmt, und wie meine Intelligenz diese Eindrücke alsdann in Urtheile faßt (das ist

schön, jenes häßlich ꝛc.), so ist mir auch als Theil meiner sittlichen Ausrüstung ein Sinn für das Sittliche mitgegeben, der in innerer Einheit mit jenem Triebe steht; was gut, was trefflich ist, das leuchtet diesem Sinne unmittelbar ein, und aus ihm bildet sich im denkenden Menschen sofort ebenfalls das Urtheil: dies ist gut, jenes ist schlecht. Denken wir uns nun, es würde ein solcher Mensch, ähnlich wie Gott, zwar das Böse dadurch kennen lernen, daß es ihm in der Handlungsweise anderer Menschen unter die Augen tritt, er selbst aber stünde so hoch, sein Wille wäre, wie Gottes Wille, so identisch mit dem Guten, d. h. ein schlechthin heiliger Wille, für den es gar keine Versuchung giebt, dann wäre auch auf ihn der Begriff eines Gewissens nicht anwendbar; von Gott sagt niemand, er habe ein Gewissen. Denn obwohl die Handlungen eines solchen Menschen nicht instinctmäßig vor sich gehen, sondern mit Freiheit und Bewußtsein: so schließt doch Freiheit und Bewußtsein bei ihm die (ethische) Möglichkeit des Bösen nicht in sich. Sinn und Trieb wirken beide rein aus sich heraus, man möchte sagen: sie wirken zwar nicht in der Weise der unbewußten Natur, aber dafür echt künstlerisch; das Handeln ist ein durch keinen Gegensatz vermitteltes, freies und freudiges Produciren.

Jenes Bewußtsein nun, daß, was aus freiem Antrieb mit Lust geschieht, dasselbe ist, was sein soll, was ebendarum Gegenstand eines Antriebs ist, weil in diesen Trieb sich das sittliche Gesetz involvirt — wird meist auch schon Gewissen genannt; aber wir glauben, daß dieser Sprachgebrauch bei schärferer wissenschaftlicher Analyse nicht angewandt werden kann; Christus war sich vollkommen bewußt, daß, was er thue, etwas vom Vater Gewolltes, etwas Nothwendiges sei; aber nirgends findet sich auch nur eine Spur davon, daß er dies auf ein Gewissen reducirt; geschehen muß seines Vaters Wille nicht, damit sein Gewissen ruhig sei, sondern — daß die Schrift erfüllet werde. Für das bloße Bewußtsein, daß, was ich thue, dem Sittengesetz conform ist, wo es gar keiner Nöthigung, d. h. keiner Ueberwindung eines Widerstandes bedarf, oder wo, wie in dem Seelenkampfe Jesu am Oelberg, der Liebessinn gegen Gott und Menschen stark genug ist, um auch des Fleisches Schwachheit zu besiegen, ist der Name Gewissen ein zu starker, wir möchten sagen, ein zu schneidender; seine Anwendung auch für dieses Moment im sittlichen Leben ist bloß damit zu rechtfertigen, daß solch ein idealer sittlicher Standpunct, wo es gar keines Gewissens bedarf, um das Gute in uns zu produciren, auch von den Besten unter uns nur momentan eingenommen wird. Ebenso wenig ist das Bewußtsein der vollbrachten Handlung bei einem solchen dasjenige, was man ein gutes Gewissen zu nennen pflegt, worin nämlich Beifall und Lob soll zu vernehmen sein. Wie Gott an seiner Schöpfung, wie der Künstler an einem wohlgelungenen Werke sein Wohlgefallen hat, so mag er sich dessen freuen, was er gethan; aber einerseits ist dies nicht identisch mit dem guten Gedächtnis, das der Pharisäer Luc. 18, 11. 12. für seine Tugenden hat, und andererseits ist der Name „gutes Gewissen" für solch eine ungestörte Harmonie mit sich selbst, solch einen reinen Seelenfrieden, viel zu schwach, viel zu wenig positiv; „er wird selig sein in seiner That" sagt viel bündiger Jakobus 1, 25. — Anders aber gestaltet sich die Sache mit dem Eintritt der Sünde, mit dem Verflochtensein des Individuums in ein sündiges Gesammtleben. Wir müßen zuerst den Fall ins Auge fassen, daß ein vorher unschuldiger Mensch gesündigt hat. Durch solche That ist der sittliche Trieb nicht nur nicht befriedigt, sondern in dem einzelnen Factum ist seinem Princip eine Wunde geschlagen, er ist in seinem Rechte negirt. Wie jede Verwundung eine Reaction hervorruft und diese Reaction des noch gesunden Lebens gegen die Verletzung, die der ganze Organismus empfangen hat, eben der Schmerz ist, den wir empfinden: so reagirt der sittliche Trieb gegen die That, die doch als geschehen nicht ungeschehen gemacht werden kann. Durch Nachholen, durch Unterlassen der Sünde bei wiederholter äußerer Gelegenheit dazu, wird das Vollbrachte nicht beseitigt; es von sich abschütteln, als gienge es den Thäter gar nichts mehr an, als wäre dieser ein ganz anderes Ich, — es einfach sich aus dem Sinne schlagen, es vergessen, das kann wieder niemand; es ist etwas da, was uns beständig daran als an unsere eigene That, als

an einen auf unserer Rechnung stehenden Posten erinnert, der bezahlt sein will, und den wir doch schlechterdings nicht bezahlen können: das alles zusammen nun bewirkt einen Zustand innerer Unruhe, eines Bangens, wodurch das gesammte Lebensgefühl ein unseliges wird. Das nun ist das Phänomen, in welchem sich das Gewissen manifestirt, und wir werden dem Obigen gemäß sagen, es sei dasselbe 1) die energische Reaction des sittlichen Triebes gegen die Sünde, die ihn unterdrückt, die ihn verletzt hat; 2) nicht nur das Bewußtsein, daß die That, und zwar als meine That, vollbracht ist, und ich sie nicht mehr von mir, von meiner Persönlichkeit und den meinen Werth bestimmenden Prädicaten losschälen kann (also der einfache Act der Zurechnung), sondern die fortwährende Richtung des Gedächtnisses, die beharrliche Fixirung des Selbstbewußtseins auf diese That, so daß der sittliche Sinn fortwährend diese That und ihre Häßlichkeit anschauen muß, auch wenn der Wille, der sie verschuldet hat, immer wieder die Gedanken davon ablenken möchte, und 3) der Reflex dieses Zerwürfnisses im tiefsten Lebensgefühl; der Sünder bekommt es zu empfinden, daß die Sünde ihm in Wahrheit ans Leben geht, Gewissensangst ist Todesangst. — Wenn aber dies die Function ist, in welcher die sittliche Kraft und Natur des Menschen sich als Gewissen constituirt: so wirkt dieselbe, nachdem einmal die Sünde als Zustand in der Menschheit vorhanden und jeder von derselben inficirt ist, noch weiter zurück; das Gewissen kommt, ohne darum seinen innern Zusammenhang mit der Sünde aufzugeben, auch da schon zum Vorschein, wo diese noch nicht zur einzelnen wirklichen That geworden, sondern nur erst allgemeine und individuelle Möglichkeit ist. Der Gegensatz von Gutem und Bösem ist einmal da, er ist auch für mich, ja in mir da. Würde ich nun handeln, als ob er nicht da wäre, als ob ich jeden Augenblick nur den Antrieben folgen dürfte, die ich in mir empfinde, so würde ich damit verrathen, daß ich entweder vom Dasein der Sünde gar nichts weiß oder mir der Gegensatz von gut und böse gleichgültig ist. Besinne ich mich aber, ehe ich handle, ob es auch recht ist, was ich vorhabe, und lasse ich hiedurch mich erst zum Handeln oder Nichthandeln bestimmen: dann zeige ich, daß ich ein Gewissen habe; in dieser Function ist also das Gewissen darin zu erkennen, daß schon die Vorstellung der nur erst möglichen Handlung, wofern diese vom sittlichen Sinne als eine böse erkannt wird (was zunächst ganz ebenso auch bei derselben Handlung der Fall wäre, die ein Fremder begienge, was also an und für sich noch keine specifische Gewissensthätigkeit ist) — in meinem Gefühle schon denselben Reflex bewirkt, den wir vorhin als Wirkung der vollbrachten That vorgefunden haben. Es ist also auch dieses sogenannte vorausgehende Gewissen doch eigentlich ein nachfolgendes; ihm geht die Vorstellung der That voran (wie wärs, wenn ichs thäte?), sie erfüllt mich aber, auch als bloß vorgestellte, schon ebenso mit Bangen, wie mich ein nur vorgestelltes Unglück — ja selbst eins, vor dem ich bereits vollkommen gesichert bin und das ich mir erst nachträglich als ein möglich gewesenes denke, — mit Grausen erfüllt. In diesem Falle aber liegt es noch ganz in meiner Hand, das nur in der Vorstellung Geschehene ungeschehen zu machen, d. h. es gar nicht zu thun. Lasse ich mich durch jene Wirkung, die schon die Vorstellung der möglichen Handlung auf mein innerstes Gefühl ausgeübt hat, abschrecken, dieselbe zu einer wirklichen zu machen, dann sage ich: mein Gewissen hat mir nicht zugelassen, dies zu thun. In dieser Form kann es mich auch antreiben, etwas zu thun, das ich sonst würde unterlassen haben; ich stelle mir die pflichtmäßige Handlung als eine nicht geschehene vor, und die Vorstellung dieses Unterlassens wirkt in der angegebenen Weise auf mein Gefühl, ich spüre bereits im Innersten, wie mir zu Muthe wäre, wenn mir in Wirklichkeit jene Versäumnis zur Last fiele, und so schreckt mich abermals dieser Reflex, den die bloß vorgestellte Unterlassung in meinem Gefühle bewirkt, von der wirklichen Unterlassung ab — d. h. mein Gewissen nöthigt mich, etwas zu thun. Jeder sieht ein, daß dieses Antreiben ein anderes ist als jenes ursprüngliche des sittlichen Triebes, da man solcher vermittelnden Vorstellungen gar nicht bedarf, sondern frisch und freudig thut, was man gar nicht lassen kann; jene Vermittlung ist erst durch die Sünde und

ihre Versuchlichkeit nothwendig geworden. Aber es verräth auch wieder eine vorgeschrittene sittliche Bildung und feinere sittliche Organisation, wenn das Gewissen, statt erst nach der That in Wirksamkeit zu treten, schon da gleichsam unters Gewehr tritt, wo nur erst die Möglichkeit derselben vorhanden ist, und wenn schon die Vorstellung sich im Gefühl ebenso lebhaft reflectirt, wie es die That selber thun würde; wie wiederum derjenige, der nach der einzelnen That sich innerlich geschlagen fühlt, sittlich noch besser ist im Vergleich mit dem, in welchem erst nach einem tieferen Fall, nach schwerem Vergehen, nach einem cumulus von Sünden und handgreiflicher Erfahrung ihrer Folgen jenes Gefühl sich einstellt und dann wenigstens insoweit noch wirkt, als es ihn abhält, das Maß der Sünden dadurch übervoll zu machen und sich jede Hoffnung auf Vergebung abzuschneiden, daß er läugnet, was er gethan, statt durchs Bekenntnis das Gewissen zu erleichtern. Das nämlich ist eine weitere Eigenschaft, die wir an ihm wahrnehmen, die aber ebenfalls erst einer Analyse bedarf. Das Gewissen läßt dem Sünder so lange keine Ruhe, bis das normale Verhältnis, das in seiner sittlichen Natur und Bestimmung liegt, hergestellt ist. Dies ist einerseits nur durch Vergebung möglich — ein Punct, auf den wir noch zurückkommen werden; andrerseits nur dadurch, daß dem sittlichen Triebe wieder sein Recht zuerkannt, daß er befriedigt wird. Das aber ist in Bezug auf die einmal begangene Sünde nur in der beschränkten Art möglich, daß sie wenigstens eingestanden wird, daß man, so demüthigend es sein mag, der Wahrheit die Ehre giebt. Damit ist noch nicht alles geschehen, denn die Vergebung muß erst noch von einem andern kommen, aber es ist dem Guten doch wieder gleichsam die Hand geboten durch die Aufrichtigkeit des Bekenntnißes. (Vgl. d. Art. Abbitte.)

Was wir oben als Gewissensfunction bezeichnet haben, das entspricht, wie man sieht, in der Hauptsache eigentlich nur dem, was man das strafende Gewissen, das böse Gewissen nennt. Soll wohl für ein gesetzgebendes Gewissen, für ein gutes Gewissen hier kein Raum gelassen werden? Was das erstere Prädicat anbelangt, so ist allerdings, wie wir oben gezeigt haben, das Sittengesetz — das ist gut, jenes böse — nicht in der Form des Gewissens, sondern in der Form des Triebes und Sinnes dem Menschen eingepflanzt. Nach was der sittliche Trieb verlangt, was dem sittlichen Sinn einleuchtet, das ist das Gute; dieses wirkt im Menschen unmittelbar immer nur in concreto, in der Richtung auf einzelnes; aber die Intelligenz ist es, die in allen diesen Regungen des Triebes, in diesen Eindrücken des Sinnes ein Gesetz, eine feste constante Norm erkennt, ähnlich wie die Intelligenz auch in der unbewußten Natur ein Gesetz, d. h. das Allgemeine erkennt, das sich in jedem einzelnen Product und dessen Entwicklung realisirt. Das Gewissen als solches gebietet nichts, es ist ja das bloße Innewerden unseres factischen Gesammtzustandes im Verhältnis zu dem Grundgesetz, das wir in uns tragen. Abermals jedoch bringt es die Sünde mit sich, daß wir in vielen Stücken das Gute und Böse erst aus der Gewissensunruhe kennen lernen, die uns die Unterlassung des einen, die Begehung des andern verursacht. Gebrannte Kinder fürchten das Feuer; habe ich einmal die Qual erlebt, die mir eine Lüge, ein böses Wort u. s. f. zurückgelassen hat, so weiß ich, was ich vorher mir nie so gedacht hatte, daß das eine Sünde ist. Auf diesem Wege, aber auch nur auf diesem, wirkt das Gewissen auf die Erkenntnis, d. h. gesetzgebend. — Wenn aber, was das zweite betrifft, auch von einem guten Gewissen gesprochen wird, so kann von einem Lohne, der das Correlat der Strafe im Gewissen wäre, in Wahrheit nicht die Rede sein, so wenig als irgend ein Gerichtshof diejenigen belohnt, die er nicht verurtheilen muß oder die gar nicht angeklagt sind; wir haben oben gesehen, wie es sich mit der Erinnerung an das Gute, was wir gethan, was wir an uns haben, verhält. Allein auch ein Apostel kann sagen, sein Ruhm sei das Zeugnis seines guten Gewissens (2 Kor. 1, 12. Ap. G. 24, 16. Hebr. 13, 18.) Indessen ist doch ebenso klar, daß solch eine Appellation immer nur dann eintritt, wenn ungerechte Anklagen vorausgegangen sind. Dann allerdings habe ich das Recht, zu bezeugen, daß mein Gewissen mir in der speciellen Beziehung, in

welcher ich angeschuldigt werde, durchaus nichts vorhält, daß also mein Selbstbewußtsein eine solche Sünde nicht als die meinige mir in Erinnerung bringt, ich mir im Gegentheil bestimmt bewußt bin, sie nicht begangen zu haben. Das gute Gewissen ist sonach etwas negatives; es bezeichnet die Abwesenheit jenes Momentes, das wir oben unter Ziff. 2 im Begriff des Gewissens aufgezeigt haben; mein Bewußtsein schließt die fragliche That, die von mir prädicirt werden will, nicht mit meiner Person zusammen, identificirt sie nicht mit mir. Darüber, was positiv an mir ist, sagt das gute Gewissen eigentlich nichts aus. Wie wenig damit in jener Allgemeinheit, wie es der Pelagianismus thut, die eigene Fleckenlosigkeit behauptet werden will, drückt Paulus 1 Kor. 4, 4 in den Worten aus: „ich bin mir wohl nichts bewußt, aber darin bin ich nicht gerechtfertigt."

Wir haben bis hieher absichtlich von jeder Beziehung des Gewissens auf Gott Umgang genommen, denn, wie wir seither nirgends mit Nothwendigkeit darauf geführt wurden, so ist es auch Thatsache, daß wir Gewissen und Gewissenhaftigkeit bei Menschen finden, die, wenn auch nicht Atheisten, doch Leute von sehr wenig entwickeltem religiösem Sinn und Leben sind. Ist das auch, wie wir natürlich zugeben, nichts als eine immerhin löbliche praktische Inconsequenz, so ist doch jedenfalls mit der Thätigkeit des Gewissens noch nicht auch das Bewußtsein Gottes gegeben, nicht schon der Name Gottes im Bewußtsein mitgesetzt; das Gewissen ist nicht an sich schon Bewußtsein der Heiligkeit Gottes, religiöses Selbstbewußtsein, wie es von mehreren neueren Ethikern gefaßt wird. Will man mit Rothe sagen, das Gewissen sei sinnlich empfindbare Thätigkeit Gottes im Menschen, so ist daran zwar vollkommen richtig, daß es Thätigkeit Gottes ist, wie und weil überhaupt alles Sittliche ein Thun, ein Wirken Gottes im Menschen ist (Phil. 2, 13. Hebr. 13, 21); aber daß Gott der Wirkende ist, das ist nicht ein Theil des im Gewissen aufgehenden Bewußtseins selber, sondern das ist der dunkle Hintergrund, der zwar substantiell und objectiv in jeder Gewissensthätigkeit vorhanden ist, der aber erst durch ein von positiver göttlicher Offenbarung her ins Innere fallendes Licht zu einem Moment des Bewußtseins selber erhoben, im Gewissen ein Gegenstand des Wissens wird. Derjenige nämlich, in dem das Gewissen arbeitet, dem es unaufhörlich vorhält, was er doch immer gern vergessen möchte, und den immer dasselbe Bangen erfaßt, so oft er an seine, von andern vielleicht längst vergessene oder gar nie wahrgenommene Sünde erinnert wird, — er muß sich fragen: was machts doch, daß ich diese Erinnerung schlechterdings nicht loswerden kann? und woher kommts doch, daß, auch wenn niemand mein Vergehen kennt, wenn ich nicht das Geringste zu befürchten habe, mir dennoch so bange darob ist, daß ich mich geschlagen, gerichtet fühle? Auf diese Frage, die aber nicht das Gewissen selbst, sondern im Blick auf die Thatsache des Gewissens der erkennende Geist stellt, giebt auch nicht das Gewissen die Antwort — es ist ja, wie wir sahen, nur das Innewerden unseres eigenen Zustandes —, sondern, wenn darauf die Antwort folgt: es ist ein Gott! so bekommt der Mensch diese nur durch eine persönliche Selbstoffenbarung Gottes zu vernehmen, wie sie als Uroffenbarung am Anfang der Geschichte schon eintritt und von dort aus als eine im Heidenthum nur bis zur Unkenntlichkeit getrübte Tradition dem Glauben der Völker gegenwärtig geblieben ist. Jene Frage, die sich an die Wahrnehmung der so eigenthümlichen Gewissensthätigkeit knüpft, ist somit parallel der Frage, die derselbe erkennende und forschende Geist an die Wahrnehmung des Weltalls knüpft: woher das alles? Aber wie diese Frage nicht mit der zwingenden Evidenz eines mathematischen Beweises jeden auf die Gotteserkenntnis führt (— „nur durch den Glauben merken wir, daß die Welt durch Gottes Wort fertig ist" Hebr. 11, 3., zu diesem Glauben aber gehört guter Wille, darum ist der Glaube nicht jedermanns Ding, 2 Theff. 3, 2) so führt auch jene Frage, woher doch die Gewalt des Gewissens komme? nicht mit Zwang zur Anerkennung Gottes; wer das Wort des sich lebendig offenbarenden Gottes nicht annehmen will, der kann, wie der Materialist bei irgend einer ersten Ursache, einem Urbrei, aus dem alles entstanden sein soll, so auch, um das Phänomen des Gewissens zu erklären, dabei stehen bleiben,

das sei bloß der Widerspruch, in den sich der Mensch durch Bösesthun mit seiner eigenen Natur setze; fühle er dabei eine eigenthümliche Angst, so sei das bloß Folge superstitiöser Vorurtheile. Wer aber mit solch elender Weisheit sich nicht zufrieden geben kann, wen der wahrheitsdurstige Geist und das trostsuchende Herz willig macht, die geschichtliche Kunde von einer Selbstoffenbarung Gottes dankbar anzunehmen, und wer nun den einander stufenweise folgenden Momenten dieser Offenbarung folgt: der hat daran einmal die Lösung jenes Räthsels in Betreff der wundersamen Macht des Gewissens; der weiß jetzt, warum ihn dasselbe nicht losläßt, warum ihm jede Sünde so bange macht, — er weiß: meine Schuld ist eine Schuld gegen die heilige Majestät Gottes, mein Bangen ist die Angst vor dem gerechten unbestechlichen Richter. Sodann wird durch die Kunde von einem lebendigen heiligen Gott, der sich aber zugleich auch als den gnädigen, erbarmungsreichen offenbart, dem Gewissen gezeigt, vor wem es sich durchs Bekenntnis zu entlasten habe, bei wem Vergebung zu finden sei, wer also auch allein das Gewissen stillen, der Seele Frieden geben könne. So wird das Gewissen eine Macht, die den Sünder zum gläubigen Ergreifen der vergebenden Gnade, die ihn zum Kreuze Christi hintreibt. Da erst wird im vollen evangelischen Sinn das Gewissen ein gutes, vgl. 1 Petri 3, 21. Endlich aber wirkt die Erkenntnis Gottes aus seiner persönlichen Offenbarung aufs Gewissen selber mächtig zurück; sein inneres Strafen wird um so intensiver, seine Beharrlichkeit im Anklagen um so unerschütterlicher, nachdem ich weiß, wer derjenige ist, vor dem ich mich gefürchtet habe, ehe ich noch von ihm wußte. Es wird, wie die ganze sittliche Haushaltung in meinem Geiste, so auch das Gewissen erst durch jene Gottesoffenbarung sich selber klar, es wird seiner Sache gewiß und gesichert vor Verirrungen.

Das führt uns noch auf Folgendes. Wie die Sünde erst die Gewissensfunction im sittlichen Wesen des Menschen ins Leben gerufen hat, so vermag sie auch diese Reaction zu schwächen, sie in ihrer Wirkung zu hemmen oder irre zu leiten. Es kann in einem Individuum die böse Lust durch Zustimmung des Willens so überhandnehmen, daß der sittliche Trieb allmählich erlahmt; die Nichtbefriedigung desselben, die im Anfang eben jene Reaction hervorrief, wird, wenn sie beharrlich sich fortsetzt, diese müde machen und zuletzt zum Schweigen bringen; das Gedächtnis, die gesammte Einbildungskraft wird durch andere angenehmere Dinge so vollauf beschäftigt, daß die Erinnerung an gethanes Böses nicht mehr aufkommen kann, und wenn auch einmal solch ein Schatten aus dem Grabe der Vergangenheit aufsteigt, so ist das Gesammtgefühl durch jenen Fleischesdienst so abgestumpft, daß kein Erschrecken, kein Unbehagen mehr dadurch erzeugt wird. Dann ist der Mensch zu allem fähig — er ist gewissenlos. Der Gegensatz hiezu ist — um dies hier gleich einzufügen — die Gewissenhaftigkeit. Sie unterscheidet sich von dem idealen, sittlichen Zustande, den wir oben als den normalen geschildert haben, dadurch, daß in letzterem das Gute unmittelbar aus dem reinen Trieb, wie die gesunde Frucht aus dem saftreichen Baume, erwächst, ohne daß es erst einer Vermittelung auf dem beschriebenen Gewissenswege, erst eines Umwegs durch Negation der Negation bedürfte. Daher kann es kommen, daß, so hoch wir bei dem einmal factischen sittlichen Zustande des Menschengeschlechtes die Gewissenhaftigkeit stellen, so sehr sie an der Spitze der Tugenden ihren Platz einnimmt, dennoch zwischen ihr und der reinen, positiven Tugend noch ein Unterschied besteht, ja, daß sie auch gerade den Mangel an dieser verrathen kann. Denn der Gewissenhafte, wenn das sittliche Leben in ihm ausschließlich nur durchs Gewissen bestimmt ist, kann möglicher Weise in eine Aengstlichkeit und Scrupulosität gerathen, die ihn zu keinem raschen, entschlossenen, freudigen Handeln kommen läßt und ihn, auch wenn er gehandelt hat nach bestem Wissen und Gewissen, dennoch hernach abermals quält mit der Frage, ob er nicht doch Unrecht gethan? Bei Naturen dagegen, in denen der Wille kräftiger ist, wo die Antriebe zum Guten nicht bloß aus dem Gewissen, sondern direct aus dem sittlichen Triebe, aus der Liebe stammen, ist die Gewissenhaftigkeit nichts, als die constante Methode, die Fertigkeit

und feste Gewohnheit, bei allem Handeln sich erst zu versichern, wie sich das Gewissen dazu verhalte, an ihm gleichsam immer, in großen und kleinen Dingen, erst die Probe zu machen und sofort beharrlich und rücksichtslos alles zu unterlassen, dessen Ausübung, und alles zu thun, dessen Unterlassung eine Gewissenswunde verursachen würde. Dadurch, daß der Gewissenhafte diese Regel unausgesetzt befolgt, wird einerseits sein Gewissen so lebendig und kräftig, daß es auf jede Anfrage augenblicklich klare und bestimmte Antwort giebt, und andererseits wird der Wille so geübt und daran gewöhnt, sich dem zu fügen, daß ein Zwiespalt zwischen Sollen und Wollen selten mehr fühlbar ist; der Gewissenhafte kann auf diesem Wege zu solch einer Sicherheit und Klarheit im Wollen und Handeln gelangen, daß zwischen solcher Gewissenhaftigkeit und jenem idealen sittlichen habitus, jenem reinen und steten Thun des Guten aus Liebe kaum mehr ein Unterschied warnehmbar ist; wir können dies den durch die Sünde bedingten Umweg nennen, auf dem der Mensch an jenes Ziel gelangt, wiewohl immer noch zwischen der so erlangten sittlichen Virtuosität und der reinen Tugend, wie wir sie in Christus als Wirklichkeit vor uns sehen, diejenige Differenz übrig bleibt, die auch auf andern Gebieten, wie namentlich dem künstlerischen, zwischen demjenigen fortbesteht, dessen Talent durch Fleiß erst auf eine bedeutende Höhe gehoben worden ist, und zwischen dem, der als ein Genius schafft und wirkt, ohne darum des Fleißes sich überhoben zu achten. — Nehmen wir zu Obigem noch die Beziehung auf Gott hinzu, wie dies auf Grund der göttlichen Offenbarung geschehen muß, so ist Gewissenhaftigkeit die in allem Handeln, auch in den einzelnsten geringfügigsten Dingen sich bethätigende Gottesfurcht, die sich zwar mit der Gottesliebe aufs innigste verbinden kann und soll, aber gleichwohl nicht mit ihr identisch ist.

Wir haben so eben die Gewissenhaftigkeit der Gewissenlosigkeit gegenübergestellt. Die letztere zu bewirken, gelingt der Macht der Sünde in vielen Individuen nicht — glücklicher Weise müßen wir sagen, es gelingt ihr in der Mehrzahl nicht —; dafür wird nun die Lüge angewendet, um das Gewissen irre zu machen, daß es den Menschen abschreckt von solchem, was nicht Sünde ist, und dagegen ängstlich macht, etwas zu unterlassen, was objectiv unrecht ist, oder daß dem Gewissen nichts mehr gewiß ist, der Mensch sich also, weil er doch noch Gewissen hat, sich in permanenter Gewissensnoth befindet. In diesem Fall ist, wenn wir schärfer zusehen, zunächst nicht das Gewissen selbst corrumpirt, sondern der sittliche Sinn ist getrübt und gefälscht (das Auge, Matth. 6, 22. 23, ist nicht mehr einfältig) und der sittliche Trieb ist von seinen rechten Objecten ab- und auf falsche hingelenkt; indem nun daneben das Gefühl, als der Sitz der Gewissensthätigkeit nach der oben unter Ziff. 3 bezeichneten Richtung derselben, lebendig erhalten bleibt, ja durch allerlei Mittel gesteigert und sogar überreizt wird, so entsteht in ihm bei der Vorstellung von Dingen, die nicht Sünde sind, die aber der sittliche Sinn dafür zu halten verleitet worden, ein Erbangen, wie es naturgemäß nur entstehen soll, wenn sich wirkliches Unrecht darin reflectirt. Seine eigenthümliche Aufgabe erfüllt das Gewissen auch jetzt, so viel an ihm ist, aber, getäuscht durch ein falsches Signal, läßt es sich nun auch am unrechten Orte vernehmen und schweigt in Folge dessen gerade da, wo es rufen sollte. Allein dies ist doch nur möglich, wenn das Gewissen selber, unterschieden von Sinn und Trieb, nothgelitten hat unter dem das ganze Menschenwesen durchätzenden Einfluß der Sünde. Denn es ist des Menschen Gefühl von Anfang her schon so geschaffen, daß alles, was der sittliche Sinn als Böses erkennt oder wodurch dem sittlichen Triebe die Befriedigung versagt wird, ein Gefühl, eine schmerzliche Empfindung erregt, ebenso gewiß und unfehlbar, wie etwas die Sinne beleidigendes oder dem naturgemäßen Trieb feindselig entgegentretendes im gesammten Lebensgefühl schmerzlich empfunden wird. Kommt es also dazu, daß etwas böses nicht mehr Schmerz oder Angst erregt, dagegen diese Empfindung gerade durch Gutes oder Unschuldiges hervorgerufen wird, so ist das Gefühl selbst, also hier das Gewissen,

krankhaft gestört, es geht irre. (Hiezu haben gerade diejenigen, die ganz speciell auf Gewissenssachen sich zu verstehen vorgaben, die Casuisten, ihr Theil beigetragen.) Jenen Uebeln zu begegnen, ist aber die göttliche Heilsoffenbarung, und nur diese, vollkommen im Stande. Dadurch, daß in ihr ein klares Gesetz in festen Grundzügen niedergelegt ist, hat das Gewissen einen untrüglichen Maßstab empfangen, an dem es sich im allgemeinen wie im einzelnen richtig stellt und sich bildet, um nicht nur, wo Sinn und Trieb in Ordnung sind, eben so richtig in seiner Sphäre ihnen zu entsprechen, sondern selbst, wo jene unter beirrenden Einflüssen stehen, klar und fest zu bleiben, — ähnlich, wie auch in andern Beziehungen oft, wo Erkenntnis und Wille fehl gehen oder unsicher sind, das Gefühl sich nicht beirren läßt. — Aber noch mehr: die göttliche Heilswahrheit und Lebenskraft ist nicht gebannt in den Buchstaben der Schrift; diese selber lehrt, daß ein heiliger Geist sei, der in alle Wahrheit leite, der da strafe und tröste. Hiezu nun dient ihm als menschliches Organ das Gewissen. Wie er den Trieb zum Gutesthun in volle Thätigkeit setzt (das Wort Röm. 8, 14 dürfen wir auch umkehren: Wer Gottes Kind ist, den treibt der Geist Gottes); wie er das Herz zur Liebe entzündet (Röm. 5, 5 ist jedenfalls die active Seite der Liebe mitzuverstehen), so ist auch er es, der (Eph. 4, 30) durch jede Sünde betrübt wird; sein Betrübtwerden aber und unsere Gewissensqual ist zwar nicht einerlei, aber eins.

Ist sich der Erzieher über des Gewissens wahres Wesen klar, so ergiebt sich aus dem Gesagten seine specielle Aufgabe sehr leicht. Sich selbst darf er des Kindes Gewissen nicht überlassen, in der Erwartung, es werde eben so sicher kommen, wie etwa seine Zähne; denn theils ist schon des Kindes Unmündigkeit die Ursache, warum auch das Gewissen in ihm erst unmündig ist, also wie jede andere geistige Kraft erst zur Mündigkeit erzogen werden muß; theils aber macht sich auch im Kinde jener das Gewissen selbst afficirende Einfluß der Sünde und ihrer Unwahrheit bemerklich, den wir oben beleuchtet haben. Auf das Gewissen muß erst gewirkt werden, damit es dereinst im reifen Menschen seine Macht ausübe; aber auch schon um überhaupt erziehen zu können, muß der Erzieher das Gewissen des Kindes wecken, damit er daran einen Bundesgenossen hat, der auch, wo das Kind nicht unter seinen Augen ist, dasselbe vor Schlimmem bewahrt. Es ist, wie wir mit Waitz (a. a. O., S. 186) sagen, das erste unter den Mitteln der Regierung: „denn theils wird durch die Erweckung und Schärfung desselben eine vielseitige Lenksamkeit des Kindes am sichersten erreicht, theils wird die Ausbildung eines selbständigen sittlichen Charakters dadurch unmittelbar vorbereitet, da das Gewissen den Willen keiner äußeren Macht, sondern nur der eigenen Erkenntnis des Guten und Bösen zu unterwerfen verlangt."

Auch in diesem Puncte muß zuerst beobachtet werden, in welcher Form die Gewissensthätigkeit bei dem Kinde sich äußert. Es giebt nachdenkliche Kinder, denen der Unterschied von gut und böse schon früh ein Gegenstand tiefen Interesses ist, die daher nicht bloß über die ihnen im Leben und in Geschichten vorkommenden sittlichen Erscheinungen gerne Betrachtungen anstellen und Fragen machen, weil sie genau wissen möchten, ob diese oder jene Handlung eine gute oder böse, erlaubt oder unrecht gewesen, sondern die auch bei ihrem eigenen Handeln immer dessen eingedenk sind, daß es durchaus nicht einerlei sei, ob sie so oder so handeln. In diesen ist also jenes Bewußtsein des sittlichen Grundgegensatzes ein stets waches und lebendiges; es ist aber nicht ein theoretisches nur (wäre es das, wie es allerdings auch vorkommt, so hätte das Gewissen noch nichts damit zu schaffen, könnte daneben noch sehr unthätig sein), sondern es ist begleitet von dem Gefühl, daß es ihnen etwas unerträgliches wäre, Böses gethan zu haben, also, weil sie diese Möglichkeit sehr wohl kennen, von der Furcht, es möchte ihnen dies dennoch begegnen. Solch eine Art bei Kindern ist nie bloße Frucht der Erziehung, sie liegt in einem zarteren Organismus, in feiner angelegtem Gefühl; aber die Erziehung wird sehr wesentlichen Theil daran haben, ja sie muß darauf sorgsam einwirken, daß nicht entweder schädliche Einflüsse diesen Sinn abstumpfen, oder aber

etwas verfehltes, namentlich bei Kindern schon eine moralische Altklugheit daraus entstehe, die weder natürlich ist noch für wahrhafte sittliche Bildung Gutes verspricht. Ein schönes, freilich etwas ideal gehaltenes Bild eines wachen Kindergewissens und seiner Erziehung giebt „Emmy Herbert" von Miß Sewell (eingeleitet von Schubert, Stuttg. 1858); die 12jährige Tochter, ohne ihre kindliche Fröhlichkeit einzubüßen, besinnt sich bei eigenem und fremdem Handeln immer, ob es recht oder unrecht ist; sie fragt ihre Mutter, sie merkt sich, was diese und andere ihr theure Personen in dem und jenem Falle gethan, wie sie geredet, gedacht, gefühlt haben; sie vergleicht ihr eigenes Thun, reflectirt über die Motive, und wenn sie etwas unlauteres darin entdeckt, so ist sie tiefgebeugt darob. Da darf der Erzieher nur freundlich die Hand bieten, das sittliche Urtheil, worin sich dasjenige ausspricht und fixirt, was wir oben den sittlichen Sinn nannten, läutern und festigen, von den Sündenbekenntnissen das etwa Uebertriebene ablösen, zur Beseitigung des Wahren darin den positiven Weg zeigen und vor allem sich des Kindes Herz eben so offen, wie seine Achtung und Liebe durch seine ganze Selbstdarstellung unerschütterlich fest erhalten. Wie jeder Rechtschaffene, ohne daß er ein Wort an das Gewissen der andern spricht, doch eine beständige Gewissensmahnung für seine Umgebung ist: so erhält in erhöhetem Maße des Erziehers eigene sittliche Gesammterscheinung das Gewissen des Zöglings wach. Die Grundlage dazu ist aber diese. Schon früh, selbst noch, ehe es reden kann, ist dem Kinde der Gegensatz von gut und böse etwas unmittelbar einleuchtendes. Was böse und gut ist, das weiß es aus sich selber noch nicht, aber daß das ein Dilemma ist, in dem es selber sich befindet, das begreift es; es ist der angeborne sittliche Sinn, der eben so sicher anspricht, wie das Kind auch für den Gegensatz des Schönen und Häßlichen (später erst für den des Wahren und Unwahren) ein ganz unmittelbares Gemerk hat, auch wenn es noch vieles häßliche schön findet. Somit hat der Erzieher die doppelte Aufgabe: erstens diesen Gegensatz, rein formell, in des Kindes Bewußtsein so unerschütterlich fest zu machen, daß er ihm nicht nur nie verloren geht, sondern durch all sein Denken durchschlägt, so daß ihm unwillkürlich bei jeder menschlichen That die Kategorieen gut oder böse vor die Seele treten. Dem sittlichen Indifferentismus kann nur dadurch gründlich vorgebeugt werden, daß dem Kinde auf praktischem Wege sich der Satz ins allertiefste Bewußtsein eingräbt: es giebt gar keine indifferenten Handlungen. Das im Detail zu beweisen, ist natürlich nur bei gegebenem Anlaß am Platze; die feineren Beziehungen, die auch zwischen dem scheinbar Indifferenten (den sog. adiaphora) und dem Sittengesetz bestehen, lassen sich dem Kinde nur bei einzelnen Fällen deutlich machen, während es sie im allgemeinen nur ahnen kann; ebenso die so verschiedenen Gesichtspuncte, von denen aus sich oft eine und dieselbe Handlung betrachten läßt. Wenn Schillers Wallenstein sagt: „Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort .... gleich heißt ihr alles schändlich oder würdig, bös oder gut," so ist das zwar ein Tadel, den das schnelle Urtheil verdienen kann, aber daß die Jugend in ihrem noch durch keine Diplomatie angesteckten Urtheil nur jene zwei Prädicate und kein drittes kennt, darin hat sie Recht, es fehlt ihr nur noch die erst durch Erfahrung zu erlangende Kunst, dieselbe auf jeden Fall richtig anzuwenden. Darum aber ist die zweite Aufgabe des Erziehers diese, dem Kinde auch materiell das festzustellen, welche Gesinnungen und Handlungen gut und welche böse sind. Das Kind muß auf seine Auctorität hin das vorerst annehmen, und wir können oft die Erfahrung machen, wie unverwüstlich solche Urtheile, selbst wenn sie Vorurtheile wären, die man in frühester Jugend eingesogen, einem durchs ganze Leben nachgehen und auch in des Mannes sittlichen Grundsätzen, in seiner ganzen Lebensanschauung und Lebensweise zu Tage kommen. Aber um so sorgfältiger hat der Erzieher, der in dieser Beziehung noch seines Zöglings Gewissen vertritt, darüber zu wachen, daß nichts falsches, schiefes oder schwankendes in seinem eigenen Urtheil vorkommt; daß nicht, wenn er heute dem Kind etwas als schlecht prädicirt hat, morgen, wenn ein concreter Fall im Leben selber vorliegt, sein Urtheil über denselben Gegenstand anders laute, oder daß

nicht, was er für sündhaft erklärt, einzig darum es ist, weil er persönlich keine Neigung dafür oder positiv Antipathie dagegen empfindet. Aber weiter soll es auch nicht seine Auctorität sein, auf welche sich des Kindes Bewußtsein von gut und böse für immer stützt; sobald es dazu fähig ist, hat er ihm in der heil. Schrift diejenigen Gottesworte zu weisen und einzuprägen, in denen das Sittengebot als Gottes Gebot ausgesprochen ist. Und andererseits wird er ebenso bei jeder gegebenen Veranlassung des Kindes eigenes Gefühl als Zeugen für sein Wort und Gottes Wort aufrufen; nicht wahr, du schämst dich dessen, was du gestern gethan — oder wie wäre dir zu Muthe, wenn du das begangen hättest?

Dieses grundlegende Verfahren ist allen Kindern gegenüber das nöthige und richtige; aber wo nun jene zartere sittliche Organisation sich nicht vorfindet, da offenbart sich das Gewissen wenigstens in Einer Hauptform, nämlich im Schuldbewußtsein. Wenn der Knabe irgend etwas gethan hat, das wider der Eltern Gebot war, so ist ihm, wenn er Vater und Mutter unter die Augen zu treten hat, nicht wohl dabei; dieses Unbehagen, diese Furcht wird das aufmerksame Auge des Erziehers ihm ansehen, auch wenn er es zu verbergen sucht, um sich nicht dadurch zu verrathen. Aber — täuschen wir uns nicht: diese Furcht ist noch nichts anderes, als Furcht vor Strafe oder Schande; bleibt die Entdeckung aus, wird keine Strafe verhängt, so steht die Sache bei den meisten Kindern — auch bei den noch unverdorbenen, im ganzen aufrichtigen — nicht so, daß nun desto mehr die Strafe im Innern, in der Qual des Gewissens fühlbar wäre, sondern, wenn sich der Thäter vor der Strafe einmal sicher weiß, so ist auch sein Gewissen zufrieden. Der Fall, daß ein kleiner Missethäter selber gewünscht hätte, die Strafe zu erleiden, um in seinem Gewissen Ruhe zu haben, ist wohl ein sehr seltener; auch daß ohne äußere Nöthigung, ohne besondern Anlaß (wie wenn etwa ein Dritter unschuldig deshalb leiden muß), rein aus sich heraus das Gewissen einen Knaben treibt, sich selbst zu denunciren, dürfte nicht unter die häufigen Erfahrungen der Pädagogen gehören; wogegen, wenn der Erzieher inquirirt, dann bei den noch nicht Verstockten sich das Gewissen darin kund giebt, daß sie das Bewußtsein ihrer Schuld nicht verläugnen können und nicht verläugnen wollen. Der schon verdorbenere will es wenigstens verläugnen und der noch schlimmere kann dies auch thun, weil er in frecher Miene und geschickter Lüge schon Meister ist. Bei diesem Sachverhalt dürften folgende Sätze dasjenige enthalten, was der Erzieher sich als Regel seines Verfahrens anzueignen wohl thun wird.

1. Das erste, was zur Bildung des Gewissens unter den angegebenen Voraussetzungen dient, ist das richtige Strafverfahren. Des Kindes Gewissen besteht, wie wir sahen, in den meisten Fällen eben darin, daß es Strafe erwartet; erfolgt sie nicht, geht eine Reihe von Uebertretungen ihm ungestraft hin, wird jede elende Ausrede geglaubt, ist der Erzieher stets sichtbar froh, wenn er auf des Kindes Behauptung hin die Schuld auf einen Dritten wälzen kann, dann erlahmt auch sein Gewissen. Es ist mit der Jugend, wie mit einem ganzen Volke; ist die Justiz eine blinde und lahme, so geht das Rechtsgefühl des Volkes allmählich unter; es muß immer seinen Halt an der Wahrnehmung haben, daß das Recht eine reelle, objectiv existirende Macht ist. Aber andererseits ist auch eine unvernünftige Strenge für das Gewissen des Kindes gefährlich. Denn entweder fühlt es das Unrecht, das ihm damit geschieht, und hält sich, weil es mishandelt ist, auch schlechtweg für unschuldig; oder aber wird es so scheu gemacht, daß es sich stets schuldig glaubt, alles, was ihm schuld gegeben wird, auch zugesteht, weil doch seine Rechtfertigung nicht angenommen wird. Das Schuldbewußtsein wird in beiden Fällen unwahr, d. h. es wird zerstört. — Neben der richtig angewandten Strafe aber (in weniger gravirenden Fällen auch an ihrer statt) muß das Kind angehalten werden, was noch gut zu machen ist, auch wirklich gut zu machen. Hat es dies etliche male gethan, wenn auch vielleicht sehr ungern, es bekommt doch auf diesem Wege zu

fühlen, daß eine Last vom Herzen ist; das Gewissen wird ihm also ein andermal selber den Impuls geben, dieses Mittel zu seiner Entlastung anzuwenden.

2. Wie viel daran liegt, sich des Kindes Offenheit zu bewahren, ist oben schon erinnert. Dazu ist freilich der nächste Weg jene vertrauenerweckende, herzgewinnende Liebe, die es einem gutgearteten Kinde unmöglich macht, dem Vater, der Mutter etwas zu verhehlen, so daß es demselben schlechterdings nicht wohl wird, so lange nicht zwischen ihm und ihnen alles klar ist. Aber es muß sehr gut stehen, wenn nicht früher oder später irgend einmal auch ein solches Kind in Versuchung gerathen soll, sich aus augenblicklicher Bedrängnis durch Verhehlung oder Lüge zu helfen. Deshalb ist es, gerade um jene Offenheit zu erhalten, für den Erzieher nothwendig, daß er die Kunst besitzt und sich erwirbt, in den Mienen des Kindes zu lesen, im Benehmen desselben augenblicklich zu merken, ob sein Bewußtsein rein ist oder nicht. Faßt er das Kind in solchem Momente augenblicklich an, so daß ihm das Erröthen oder Erblassen desselben schon sagt, was der Mund noch gerne verschweigen möchte, beruft er sich dem Kinde gegenüber auf diese verrätherischen Zeichen seines Schuldgefühls, (vorausgesetzt, daß das Erröthen oder Erblassen nicht die bloße Wirkung der natürlichen Schüchternheit oder Aengstlichkeit eines im gegebenen Falle ganz unschuldigen Kindes ist, was der Pädagog wohl unterscheiden und wornach er schon den Ton seines Inquirirens bestimmen muß) — so wird es die Waffen strecken, dann nimmt es aus solchem Verhöre die Ueberzeugung mit, daß es seinem Vater, seiner Mutter, seinem Lehrer gar nichts verhehlen könne, wenn es auch wollte, diese Gewißheit des Nichtkönnens aber ist ein ganz vortrefflicher Damm gegen die Lust zum Wollen; kann ich mir auf diese Art nicht helfen, so will ich auch nicht. Hier ist also ein Stück Physiognomik für den Pädagogen von großem Werth. Damit, daß man das Gewissen an den äußeren Zeichen faßt, die sein Dasein verrathen, während der Wille es noch im Dunkeln halten möchte, daß man es daran gleichsam ans Licht hervorzieht, stärkt man es selber.

3. Wir haben oben die religiöse Seite des Gewissens darin gefunden, daß, ob es gleich nicht an sich schon ein Gottesbewußtsein ist oder es mitenthält, doch seine wunderbare Art und Natur uns erst durch die persönliche Offenbarung des lebendigen Gottes klar und begreiflich werde. Der christliche Erzieher hat nun aber auch in dieser Beziehung, wie in andern ihr analogen, nicht zu warten, bis das Kind selber in seinem Gewissen etwas so räthselhaftes erkennt und dann etwa fragt, woher denn dieses komme, worauf ihm dann erst gesagt würde: sieh, es ist Gottes heilige Majestät, die du darin zu fühlen bekommst, noch ehe du etwas von ihr selber weißt. Sondern wir sagen das dem Kinde gleich zu Anfang, wir halten ihm bei seinen Uebertretungen vor, daß es damit nicht uns nur, sondern den unsichtbaren Gott, den gerechten Richter beleidige, daß also unser Unwille, unser Kummer über seine Unart nur ein Schatten sei von dem Zorne Gottes, der den Sünder treffe, somit auch unsere Vergebung oder unser Nichtwissen von dem, was es insgeheim unrechtes gethan, noch weit nicht genüge, sondern daß es von Gott müße Vergebung suchen. Das erklärt ihm denn nicht bloß das schon in voller Thätigkeit begriffene Gewissen, sondern weckt es erst recht auf; der Gedanke an Gott erregt und erhält jene Furcht, jenes Bangen im Schuldbewußtsein, das sonst in dem flüchtigen Kindessinne sich so leicht wieder verlieren würde. Zwingen freilich können wir zu innerer Betrübnis und Gewissensunruhe auch ein Kind niemals, aber durch jene Mittel dem, was der Menschennatur als einer sittlichen angeboren ist, Luft machen, das Gewissen stärken gegen die ihm gerade im Kinde speciell entgegenstehenden Mächte, den Leichtsinn, die Lüge — das können wir. Nur erinnert sei noch daran, daß das unter Ziff. 3 Gesagte ebenso sehr die gelegentliche Belehrung, zu der das Leben in seinem alltäglichen Verlauf die Anläße zahlreich bietet, als auch den geordneten Religionsunterricht betrifft, der in allen seinen Theilen und auf allen Stufen, insbesondere auch noch schließlich als Confirmandenunterricht und Vorbereitung zum Abendmahl jene Beziehung des Gewissens auf Gott und Gottes auf das Gewissen dem Kinde einprägen

muß. Besteht, wie einst im Haller Waisenhaus, an irgend einem Institut eine förmliche Seelsorge, die sich speciell mit den Einzelnen zu thun macht, oder nimmt sich aus freien Stücken ein Lehrer, ein Vorsteher der Zöglinge an (wie z. B. Oetinger dies von dem Prälaten Weissensee in Blaubeuren rühmt, s. s. Selbstbiographie, herausg. v. Hamberger S. 11.), so ist da für allgemeine und besondere Gewissensleitung Raum gemacht, die gerade dem Jünglingsalter so wohl zu Statten kommt. Ohne irgend welchen Beichtzwang nach jesuitischem Muster kann sich ein Lehrer solches persönliche Vertrauen erwerben, daß ihm die Gemüther von selber sich öffnen. Das ist die rechte cura animarum, die erst den rechten Lehrer ausmacht. Ein solches Verhältnis muß auch der Geistliche zwischen den von ihm confirmirten Kindern und sich zu stiften suchen, daß sie ihm nicht fremd werden, sondern an ihm einen Gewissensrath, bei ihm eine immer offene Thür für ihre Anliegen finden. Stehen sie so zu ihm, so ist der Gedanke an ihn auch wieder ein Schutzmittel gegen Versuchungen, wo das Gewissen allein ohne solch einen äußern Halt, ohne Furcht und Scham vor ihm, vielleicht nicht Herr über Gelüste und Verlockung würde (vgl. d. Art. Geistliche als Seelsorger).

4. Man spricht bekanntlich auch von einem irrenden Gewissen; wir haben oben gesehen, wie das Gewissen selbst in den Irrthum mit hineingezogen wird. Da aber ein größerer Theil der Schuld jedenfalls nicht ihm, sondern der Fälschung des sittlichen Sinnes zur Last fällt, so muß es von dieser Seite her vor Falschem sicher gestellt werden. Daher ist auch dies eine Aufgabe des Erziehers, das sittliche Urtheil des Kindes richtig zu stellen, rein zu halten, zu üben und zu schärfen. Das geschieht unseres Erachtens besser durch Beleuchtung und Betrachtung fremder als eigener Handlungen; denn bei den letzteren mischt sich leichter irgend ein egoistisches Motiv ein, während an fremden Handlungen sich der sittliche Sinn rein expliciren kann. Es wird also aus der Geschichte, aus der eigenen Umgebung des Kindes jeder geeignete Anlaß benutzt, um das Kind urtheilen zu lassen, ob das recht oder unrecht ist, und zwar so, daß immer auf die allgemeinen sittlichen Grundsätze, auf Gottes Gebot zurückgegangen wird. Je nach der Fassungskraft des Kindes wird auf Probleme eingegangen, z. B. ob Jephtha, ob Herodes wohl gethan, ihr Gelübde zu halten, und warum nicht; es wird an den Charakteren der heiligen und profanen Geschichte das Edle vom Unedlen unterschieden, überhaupt die Mischung des Guten und Bösen analysiren gelehrt; es werden Vergleichungen angestellt, z. B. zwischen der Buße des Petrus und der Reue des Judas, es wird in der Geschichte des Cornelius Act. 10. gezeigt, wie Petrus auf Gottes Ruf selber von Gewissensscrupeln losgebunden wird, wie Röm. 14. Paulus die Gewissen über heidnisches Fleischessen richtig stellt u. s. f. Dadurch, daß sich der Zögling immer Rechenschaft geben lernt von dem, was und warum es gut und böse ist, bleibt er bewahrt vor falscher Laxheit wie vor falscher Aengstlichkeit und Scrupulosität; die Wahrheit macht ihn frei. Geht aber beides Hand in Hand, jener Gewissensernst in der Furcht Gottes, wovon wir unter Ziff. 3 sprachen, und diese wachsende Klarheit des Urtheils, die Geübtheit des Verstandes, Schein von Wirklichkeit, Meinung von wohlbegründeter Wahrheit, Gewohnheit von Recht, bloße Anwandlung von wirklichem Gefühl zu unterscheiden, die Fähigkeit, in jedem Zweifelsfall (einem casus conscientiae) den richtigen Punct herauszufinden und eine Entscheidung zu treffen: dann hat der Zögling in seinem Gewissen die heilige Macht, die ihn eben so treu im Kleinen und Verborgenen vor Gott wandeln als kühn und unerschütterlich der Welt gegenüber treten läßt.

Palmer.

Gewöhnung. Es unterliegt keinem Zweifel, daß von allen Mitteln und Kräften, deren sich Lehrer und Eltern bedienen, um die Jugend zu erziehen und zu bilden, die Gewöhnung in erster Linie steht. Von der ersten Jugenderziehung bis zur Selbstbildung des mündigen Mannes, und zwar in der intellectuellen Erziehung eben so sehr wie in der sittlichen, im Theoretischen und im Praktischen, in der künstlerischen und in der wissenschaftlichen Wirksamkeit spielt die Gewöhnung eine einzig große Rolle und

beweist eine fast beispiellose Macht. Wo auch nur der Mensch aus sich etwas machen will, was Substanz, Kraft und Bedeutung hat und was in sich selbst von an und für sich seiendem Werthe ist und zu allem Guten im Leben als brauchbar sich bewähren soll, — überall ist die Gewöhnung eine nothwendige Bedingung des Gelingens und ein unentbehrlicher Factor einer fruchtbaren Wirksamkeit. Durchlaufen wir die verschiedenen Stadien der menschlichen Bildung, so zeigt die Erfahrung, daß die Gewöhnung überall eine Kraft ist, die durch nichts anderes ersetzt werden kann. Fängt nicht schon die allererste Erziehung des noch lallenden Kindes mit der Gewöhnung an? Hält es nicht jede verständige Mutter für eine ihrer wesentlichsten Aufgaben, schon ihr neugebornes Kind an Reinlichkeit und Ordnung zu gewöhnen? Und wenn dann das Kind zu einem etwas größeren Selbstbewußtsein gelangt ist und einen bestimmten Willen in sich auszubilden anfängt, wie unendlich wichtig ist es dann, dasselbe an Gehorsam zu gewöhnen! Nicht bloß für das Kindesalter selbst ist es wichtig, daß das Kind an Gehorsam gewöhnt wird, sondern für das ganze übrige Leben. Denn wer nicht von Jugend auf an Gehorsam gewöhnt worden ist, der macht auch im späteren Leben den Anspruch, daß sich die Welt nach seinem Kopfe richten soll, und da dieses nicht geschieht, so quält er sich ab mit sich selbst und mit seinen Nebenmenschen, mit denen er wirken soll. Wer aber von Jugend auf an Gehorsam gewöhnt worden ist, der findet es auch in dem späteren Leben nicht auffallend oder schmerzlich, wenn es in hundert Fällen nicht nach seinem Willen geht; er hat einen Sinn für einen allgemeinen Willen in sich entwickelt, dem sich der Wille des Einzelnen zu unterwerfen hat. Und bezieht sich die Gewöhnung im ersten Kindesalter auch im ganzen noch mehr auf das Leibliche und auf die ersten Willensäußerungen, so spielen doch auch die intellectuellen Gewöhnungen schon eine große Rolle. Ist nicht der regelrechte Gebrauch der Muttersprache größtentheils ein Werk der Gewöhnung? Wenn in den Kindern der selbstbewußte Geist sich regt, so gewöhnen sie sich an die Sprache, die sie die Eltern sprechen hören und werden von den Eltern nach und nach gewöhnt sie correct und zusammenhängend zu sprechen. Wie wichtig ist es, daß die Kinder von Haus aus daran gewöhnt werden, ihre Muttersprache correct, klar und gewandt zu sprechen, und wie setzen sich dagegen auch schlechte Gewöhnungen in dieser und in allen anderen Beziehungen fest! Wie schwer wird z. B. manchem Deutschen, gewisse dialektische Mängel wieder abzulegen, an die er sich in früher Jugend gewöhnt hat! — Betrachten wir weiter das Schulleben, so ist zunächst zu bemerken, daß die Wirksamkeit der Schule wesentlich davon abhängig ist, was für Gewohnheiten die Kinder aus dem Schoße der Familie mitbringen. Besucht ein Knabe die Schule, ohne daß er in der Familie an Reinlichkeit, Ordnung, Pünctlichkeit, auch an Respect vor den Vorgesetzten, an Gehorsam, so wie an Sitte und Anstand gewöhnt worden ist, wie sollte dann die Schule das Ihrige leisten können, da diese Eigenschaften, wenn sie auch in einer anderen Sphäre fort und fort geübt werden, doch ihrer eigentlichen Grundlage nach von der Schule vorausgesetzt werden müßen? Es ruht z. B. ein Hauptheil der Wirksamkeit des Lehrers auf dem Respect, den er bei dem Schüler hat und wenn dann nun auch gesagt werden muß, daß der Grad und das Maß dieses Respects durch die Tüchtigkeit und das ganze Verhalten des Lehrers wesentlich mitbedingt wird, so hat doch vor allem die Familie den Grund von dieser Gesinnung zu legen; wenn dieses nicht geschieht, so wird der Schüler sogleich in ein Misverhältnis zur Schule treten, das in vielen Fällen gar nicht ausgeglichen werden kann. Aber die Schule hat nicht bloß die Gewohnheiten, die das Familienleben den Kindern giebt, zu vervollständigen und fortzubilden, sondern sie hat auch Gewohnheiten hervorzubringen, die mit ihrem eigenthümlichen Zwecke untrennbar zusammenhängen. Man bezeichnet die Schulen als Unterrichtsanstalten und mit vollem Rechte! Aber wenn man mit diesem Ausdruck etwa den Begriff verbindet, daß ihre Aufgabe nur darin bestehe, den Schülern allerlei Kenntnisse mitzutheilen, so faßt man ihre Bedeutung jedenfalls sehr einseitig auf. Wohl sind Kenntnisse ein unentbehrlicher Schatz für das geistige Leben und je umfas-

fender und vielseitiger die Kenntnisse sind, desto intensiver und kräftiger ist das geistige Leben des Menschen, der sie in seiner Seele trägt. Nichts desto weniger ist das Wissen und die Gelehrsamkeit noch keineswegs das Höchste und Vortrefflichste, was die Schule giebt. Höher und werthvoller sind gewisse Gewohnheiten und Fertigkeiten, die in und mit dem Wissen und Lernen erlangt werden. Die Kenntnisse, die einer in der Schule sich erwirbt, bilden gleichsam den Leib, aber die in diesem Leibe wirksame Seele besteht in gewissen psychischen, sittlichen und geistigen Gewöhnungen, die der Unterricht bewirkt, wenn er anders rechter Art ist. Eine der ersten und zugleich wichtigsten Gewöhnungen, die die Schule durch den Unterricht in ihren Zöglingen hervorbringt, ist die Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Fleiß. Was für ein großes Glück ist es schon, wenn ein Mensch an Aufmerksamkeit gewöhnt worden ist. Wem es zur Gewohnheit geworden ist, daß er auf die Sache, die er gerade zu betreiben hat, immer seinen ganzen Sinn concentrirt und die Kraft hat, alles andere, was sich sonst noch von außen oder von innen in sein Bewußtsein hineindrängen und ihn zerstreuen will, von sich zu verscheuchen; — ein solcher an Aufmerksamkeit gewöhnter Mensch kommt erst gründlich vorwärts in seinem inneren und in seinem äußeren Leben, während der Zerstreute nirgends recht zu gebrauchen ist. Aber die Aufmerksamkeit will erst gelernt sein. Von Haus aus ist der Mensch nichts weniger als aufmerksam; vielmehr läßt er sich durch jeden neuen Eindruck in Beschlag nehmen und viele Menschen, die nicht ordentlich geschult worden sind, nehmen diese natürliche Zerstreutheit sogar in das spätere Lebensalter mit hinüber. Gelernt aber wird die Aufmerksamkeit in der Schule, so recht methodisch gelernt. Jeder Unterricht fordert zur Aufmerksamkeit auf, nöthigt dazu, übt sie fort und fort an den verschiedensten Gegenständen und macht sie durch wiederholte Thätigkeit und Uebung der Seele zur Gewohnheit. Es wird bei jedem besonderen Unterricht auch etwas besonderes gelernt, was einen Werth hat für sich selbst und für das Leben — eine Kenntnis, eine Wissenschaft, eine Kunst; aber es wird nebenbei auch die Aufmerksamkeit zu einer Gewohnheit der Seele gemacht und das ist kein geringerer, sondern eher noch ein größerer Gewinn, als die Summe der Kenntnisse. Und wie viel höher soll nun vollends der Gewinn angeschlagen werden, wenn die Schule ihre Zöglinge an Fleiß gewöhnt? Das Sprüchwort sagt mit Recht, daß Müßiggang aller Laster Anfang ist; mit gleichem Rechte kann man auch sagen, daß der Fleiß der Anfang aller Tugenden ist. Wer sich einmal an diese gleichmäßige, angestrengte und ausdauernde Thätigkeit, die man als Fleiß bezeichnet (s. d. Art.), gewöhnt hat, der findet keine Zeit und keinen Raum mehr für das Schlechte. Aber zur Gewohnheit macht die Schule den Fleiß, wenn sie ihren Beruf richtig versteht und ausübt. Der Fleiß ist die Seele einer guten Schule und eine Schule ist nur gut, wenn sie ihre Zöglinge zum Fleiße lockt, zum Fleiße veranlaßt, zum Fleiße wenn es sein muß auch nöthigt und die Faulheit schlechterdings nicht duldet. Könnte man es sich als möglich denken, daß in einer Schule die Schüler sonst wenig lernten, aber an Fleiß gewöhnt würden, während in einer andern sonst viel, aber doch nicht der Fleiß gelernt würde, so würde diejenige, in der der Fleiß gelernt wird, ohne Zweifel ihrem Zwecke weit mehr entsprechen, als die andere. Aber es ist freilich nicht möglich, daß ohne Fleiß viel gelernt wird, wie auch nur durch Erwerbung von vielen Kenntnissen der Fleiß zur Gewohnheit werden kann.

Was für ein wichtiges Princip die Gewöhnung in der Schule ist, das zeigt sich ganz besonders auch bei der geistigen und namentlich bei der wissenschaftlichen Bildung, die die Schulen hervorbringen sollen. In der That hat die wissenschaftliche Bildung nur dann einen Werth und einen unerschöpflichen Nutzen, wenn ihre Thätigkeiten, Kräfte und Mittel feste und sichere Gewohnheiten geworden sind. Man kann das Ziel und den Endzweck der wissenschaftlichen Bildung mit den beiden Worten bezeichnen: sapere et fari — denken und reden. Wer dieses beides recht kann und in dem umfassendsten Sinne des Worts kann, der ist wissenschaftlich gebildet. Beide Fähigkeiten — die des Denkens und der Rede — sind aber erst dann im Menschen vorhanden,

wenn sie ihm zur Gewohnheit geworden sind. Betrachten wir zunächst das Denken, so werden wir erst von einem solchen Menschen sagen können, daß er denken kann, wenn ihm in allen seinen geistigen Operationen Klarheit und Deutlichkeit, Schärfe und Bestimmtheit, Ordnung und Zusammenhang zur Gewohnheit geworden sind, so daß alle seine Vorstellungen und Begriffe, alle seine Urtheile und Schlüsse das Gepräge der Gründlichkeit an sich tragen. Ganz ähnlich verhält es sich mit dem zweiten Theile der Bildung — dem fari — mit dem Reden und Schreiben. Was ists doch für ein Glück und was hat es für einen Werth, seine Muttersprache im vollsten Sinne des Wortes sprechen und schreiben zu können! Aber diese Kunst versteht erst derjenige vollkommen, dem es zur Gewohnheit geworden ist, in allen Fällen nicht bloß rein und richtig, sondern auch gewandt, den Verhältnissen angemessen, ja wenn es sein muß, anmuthig und gefällig zu sprechen und zu schreiben. Doch nicht bloß in der Bildung der Intelligenz des Menschen zeigt sich die Macht und die Bedeutung der Gewöhnung, sondern besonders auch in Rücksicht auf das Sittliche. Auch die sittliche Bildung kann erst in so weit als vollendet angesehen werden, als edle Sitten und große Gesinnungen zur Gewohnheit geworden sind. Jedes Beispiel beweist dieses aufs augenfälligste. Nicht derjenige ist schon ehrlich im vollsten Sinne des Worts, der noch auf seiner Hut sein muß, daß er seinen Nebenmenschen nicht etwa betrüge oder ihm sein Gut auch nur beneide; sondern der ist erst ehrlich, dem die Ehrlichkeit zu einer lieben Gewohnheit geworden, die sein innerstes Empfinden und Streben so sehr beherrscht, daß ihn keine äußerliche Macht davon abwendig machen kann.

Die bisherigen Erörterungen, die sich auf sichere Erfahrungen gründen, sollten dazu dienen, die unendliche Bedeutung, die die Gewöhnung namentlich für die Bildung hat, in ein klares Licht zu stellen. Wir sind dabei von der gewöhnlichen Vorstellung, die jeder Mensch von den Wörtern Gewöhnung und Gewohnheit hat, ausgegangen und haben diese Bedeutung an mehreren mit dem Bildungswesen in näherer Beziehung stehenden Verhältnissen nachgewiesen. Um aber die principielle Bedeutung, die die Gewöhnung und die Gewohnheit für das Erziehungswerk haben, vollkommen zu durchschauen, dürfen wir uns nicht mit einer allgemeinen Vorstellung von diesen Begriffen begnügen, sondern wir müßen sie scharf bestimmen und erklären, weil sich erst aus einer gründlichen Definition dieser Begriffe ergiebt, daß sie nicht etwa bloß einzelne Thätigkeiten oder Momente der Erziehung sind, sondern gewissermaßen das Wesen der Erziehung selbst bezeichnen. Da die Gewöhnungen nichts anders als die Thätigkeiten sind, durch welche Gewohnheiten hervorgebracht werden, so kommt es, wie es scheint, schließlich nur auf den Begriff der Gewohnheit an. Wir brauchen aber die Definition der Gewohnheit nicht weit zu suchen, da der Begriff der Gewohnheit sprüchwörtlich geworden ist. Die Gewohnheit, sagt man, ist die zweite Natur und damit ist der Begriff der Gewohnheit so klar und deutlich bestimmt, daß ihn auch der gründlichste Philosoph nicht besser bestimmen könnte; nur muß man wissen, was man unter der Natur überhaupt und was unter der zweiten Natur (oder der anderen Natur) insbesondere zu verstehen hat. — Ich verstehe aber unter Natur überhaupt ein in sich gegründetes Dasein, dessen Erscheinungen und Thätigkeiten aus den ihm inwohnenden Gesetzen mit Nothwendigkeit hervorgehen. Jedes Thier und jede Pflanze ist ein Beispiel von diesem wichtigen Begriffe der Natur, indem der ganze Lebensprozeß derselben, ihre Gestalt, ihr Wachsthum, ihre Fortpflanzung, kurz ihre ganze Erscheinungsweise und ihre gesammten Thätigkeitsformen durch ein ihrem Wesen von Haus aus inwohnendes Gesetz mit Nothwendigkeit bestimmt werden. Ein Wesen, welchem man das Prädicat der Natur beilegen soll, erscheint daher nicht bald so bald anders, sondern es ist in aller Fülle seiner Unterschiede stets sich selbst gleich; es hat auch nichts schwankendes, nichts unsicheres und halbes, sondern es wirkt stets mit absoluter Sicherheit und trägt durchaus das Gepräge des Ganzen, des Vollen und Gediegenen; es wird auch nicht von außen bestimmt durch die Gewalt oder Willkür eines andern Wesens, sondern wird getragen von seiner eigenen

Nothwendigkeit und bestimmt sich nach den ihm eingepflanzten ewigen Gesetzen. In diesem Sinne ist auch der leibliche Organismus des Menschen in seiner Gestaltung, Gliederung und Entwicklung eine Erscheinungsform der Natur, in sofern darin alles nach bestimmten und unwandelbaren Gesetzen erfolgt, die alles schwankende, unsichere, zufällige und willkürliche ausschließen. Und diese Natur, die jeder Mensch mit auf die Welt bringt und so lange mit sich herumträgt, bis sie im Tode den äußeren Naturmächten wieder anheimfällt, ist die erste Natur des Menschen. Thiere und Pflanzen bleiben bei dieser ersten Natur stehen, da sie keine freie Selbstbestimmung besitzen und daher auch nichts anderes aus sich machen können, als wozu sie von Anfang aus gemacht sind. Aber in dem Menschen, der seinen Lebenszweck versteht, ist diese erste Natur seines leiblichen Organismus nur der Ausgangspunct und das irdische Werkzeug einer zweiten Natur, die sein überirdisches Wesen zur Erscheinung bringen soll. Diese zweite Natur ist das geistige d. h. das intellectuelle und sittliche Leben, welches jeder Mensch in der kurzen Spanne des irdischen Daseins, die ihm zugewiesen wird, aus sich heraus zu gestalten und zu entwickeln den Beruf hat. Das normale Verhältnis, in welchem die sinnliche individuelle Natur des Menschen — also die erste — zu der geistigen als der zweiten Natur stehen soll, besteht darin, daß die erstere ein lebendiger Träger der letzteren und als Organ ihr in allem untergeordnet ist. Der Proceß, durch welchen das sinnlich-individuelle Wesen des Menschen zu einem freien Träger des Geistigen gemacht wird, bezeichnet das Christenthum als Erlösung und Wiedergeburt des Menschen durch die Gnade Gottes, die der Mensch im Glauben sich aneignet. Bleibt der Mensch in seiner Entwicklung dabei stehen, jene erste Natur als den Zweck des Lebens zu betrachten und festzuhalten, so kommt zwar auch seine geistige Natur zum Vorschein, eben weil sie Natur ist; aber sie wird in die Macht der Sinnlichkeit mit hineingezogen und der ganze Mensch wird σαρκικός. Wird aber das geistige Leben entbunden, so wird auch das leibliche, indem es sich jenem unterordnet und in den Dienst desselben tritt, gerade hiedurch gereinigt und vergeistigt; es nimmt so an dem Adel der Geistigkeit der zweiten Natur Theil, ja es muß als integrirender Theil diese mitconstruiren. Werden daher intellectuelle oder sittliche Eigenschaften im einzelnen oder die Totalität des Geistes dem Menschen zur zweiten Natur oder zur Gewohnheit, so wird auch das leibliche Dasein mit in dieses Leben hereingezogen und durch dieses Princip angemessen gestaltet und verklärt. Diese zweite oder andere Natur unterscheidet sich nun allerdings in einem Puncte wesentlich von der ersten und hat eben darum den Namen der zweiten; dagegen ist sie in einem anderen Puncte mit der ersten Natur wesentlich identisch und heißt wegen dieser Identität eben auch Natur. Das geistige Leben unterscheidet sich von dem bloßen Naturleben wesentlich durch die freie Selbstbestimmung. Jedes bloße Naturwesen ist den ihm eingepflanzten Gesetzen blindlings unterworfen; willenlos und ohne Selbstbewußtsein wird es zu dem gemacht, was diese Gesetze fordern, gleichwie auch der Mensch in seiner leiblichen Entwicklung einem absoluten Gesetze blindlings folgen muß; dagegen ist in der Gestaltung, Entwicklung und Vollendung des geistigen Lebens die Selbstbestimmung ein wesentlicher Factor. Der Mensch muß als geistiges Wesen sich selbst zu dem machen, was er ist; er muß sich mit Wissen und Willen zu seinen Gedanken entschließen; er muß gleichsam Künstler und Kunstwerk zugleich sein. Ohne dieses Element der Freiheit ist am Menschen alles leerer Schein, todtes Wesen, unwürdiger Mechanismus, bloßes Stück- und Flickwerk, so viel auch durch Lehrer und Erzieher für ihn gethan werden mag. Kommt ein Mensch nicht dazu, aus reiner Freiheit heraus große Entschlüsse zu fassen, ideale Ziele sich zu stellen und mit aller Macht und Aufopferung selbstthätig zu erstreben, so ists mit seinem ganzen geistigen Leben nicht weit her; er ist ein Sklave seiner eigenen Sinnlichkeit oder fremder Willkür, eine taube Blüte, die vom Baume der Menschheit abfällt, ehe sie noch ihre Frucht getragen hat. So ist denn nicht zu läugnen, daß die freie Selbstbestimmung ein Lebenselement ist für das geistige Leben des Menschen. Aber eine Freiheit, die — so zu sagen —

nichts weiter wäre, als Freiheit, die nicht zugleich den Ernst und die Macht der Nothwendigkeit in sich trüge, — diese hörte auf, wahre Freiheit zu sein und sänke zur Willkür und Zufälligkeit herab. Die Nothwendigkeit liegt schon in so fern in der menschlichen Freiheit, als der Mensch nichts anderes aus sich machen kann, als wozu er die Anlage in sich trägt und wozu er von Gott, der ihn geschaffen hat, von Anfang an bestimmt ist. Es gilt hier, was Göthe in seinem Gedichte sagt, dem er die Ueberschrift „Urworte“ gegeben hat:

> Nach dem Gesetz, wornach du angetreten —
> So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
> So sagten schon Sibyllen, so Propheten,
> Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
> Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.

Die wahre Freiheit besteht nun gerade darin, diese geprägte Form, die lebend sich entwickelt — dasjenige, was man sein soll, die Idee unseres Daseins zu erkennen und mit Aufbietung aller Kräfte zu gestalten und zu entwickeln. Wir glauben wohl mit Recht, daß die jedem Menschen eingepflanzte Idee etwas unendliches ist und daher auch über dieses irdische Dasein hinaus bis ins Unendliche sich entwickeln kann, wenn es nur der Mensch nicht an sich selbst fehlen läßt; aber jede Gestalt, die das geistige Wesen des Menschen im Fluß des Werdens annimmt, ist nur dann eine wahre, dem Wesen des Menschen entsprechende, wenn sie dieselbe Sicherheit, Festigkeit und Unfehlbarkeit hat, wie die Gestalt eines bloßen Naturorganismus. Und um dieser Unfehlbarkeit und Nothwendigkeit willen, die ein charakteristisches Kennzeichen der Natur ist, ist auch das geistige Leben im Menschen, wenn es sich recht ausgestaltet und durchgestaltet hat, eine Natur zu nennen und zwar die zweite Natur. Und diese Nothwendigkeit in allen geistigen und sittlichen Verrichtungen, durch die das geistige Selbst des Menschen einen lebendigen Ausdruck giebt, diese zweite Natur des Menschen ist eben die Gewohnheit. Die wahre Freiheit (s. d. Art.) besteht nicht darin, daß ich mich eben so leicht zum Guten bestimmen kann, wie zum Bösen, eben so zum Wahren als zum Nichtigen, sondern vielmehr darin, daß ich mich — allerdings ohne allen äußeren Zwang, also von innen heraus — aber mit Sicherheit, mit Festigkeit, mit Nothwendigkeit nur zu dem bestimme, was gut und wahr ist. Ist aber das Gute und Wahre in irgend einer seiner Bestimmungen in der Sphäre des Geistes zu einer solchen Nothwendigkeit hindurchgedrungen, der im Denken und im Handeln nirgends mehr ein Widerstand geleistet werden kann, so ist das geistige Leben wieder zur Natur geworden, nämlich zur zweiten Natur oder zur Gewohnheit. Aus dieser Begriffsbestimmung der Gewohnheit geht aber nun von selbst hervor, daß dieselbe in der Erziehung eine principielle Bedeutung hat. Denn die Erziehung — und unter diesem Ausdruck ist auch der Unterricht und die Bildung jeder Art begriffen — hat keine andere Aufgabe, als der Jugend behülflich zu sein, sich zu dem zu machen, wozu sie bestimmt ist, nämlich das geistige Leben in ihr zu wecken und zu gestalten, so daß es die Sicherheit und Festigkeit eines Naturlebens erhalte (vgl. d. Art. Erziehung). Die Pädagogik ist also die Kunst, die erste Natur des Menschen in die zweite — die geistige Natur — umzuwandeln, so daß das Geistige in dem Zögling ebenso zur festen Gewohnheit werde, wie etwa der aufrechte Gang im Leiblichen. Unterscheiden wir in dem geistigen Leben, zu welchem der Mensch erzogen werden kann, das sittliche und das intellectuelle Moment, so ist zu sagen, daß das Geistige in beiden Beziehungen zur Gewohnheit geworden sein muß, wenn der Mensch als erzogen betrachtet werden soll. Was das Sittliche betrifft, so besteht es darin, daß das individuelle Ich im Dienste des Allgemeinen thätig ist. Aber erst in demjenigen, in welchem das Gute zur Gewohnheit geworden ist, erst in einem solchen ist der Gegensatz des natürlichen Triebes gegen die objective Kraft des göttlichen Willens, woran wir alle leiden, gründlich gebrochen und insofern gehört zu jedem Sittlichen die Gewohnheit; erst durch die Gewohnheit wird das Sittliche aus der

subjectiven und daher so wandelbaren Sphäre des bloßen Vorsatzes und der bloßen Tendenz herausgehoben und zu einer an und für sich seienden Macht, auf die man sich selbst verlassen kann und die auch anderen Menschen und der Welt überhaupt wahrhaft zur Stütze gereicht. Wird das Sittliche zur Gewohnheit, so wird es zur Sitte und erst gute Sitten, nicht einzelne moralische Tendenzen, geben sowohl dem einzelnen Menschen als einem ganzen Volke einen sittlichen Werth und eine sittliche Kraft. Ganz ebenso aber verhält es sich mit der intellectuellen Bildung. Selbst zur höchsten Form der intellectuellen Bildung — zum philosophischen Denken — gehört die Gewohnheit, denn erst durch diese ist das Denken gegen willkürliche Einfälle und subjective Reflexionen gesichert und befähigt den Menschen, selbstlos sich in der Natur der Sache zu halten und zu bewegen, auf die sich das Denken bezieht. Dieser zur Gewohnheit gewordene Sinn für Wahrheit und die zur Gewohnheit gewordene Ausübung einer gründlichen Erkenntnismethode ist erst die rechte und entwickelte theoretische Bildung. Da das geistige Leben des Menschen eine unendliche Entwicklung hat, so erheben sich ihm sowohl im Sittlichen als im Geistigen immer neue Aufgaben, an deren Lösung er zu arbeiten hat; er hat sie aber erst dann gelöst, wenn ihm die Thätigkeit, worauf es dabei ankommt, zur anderen Natur geworden ist. Tritt einer z. B. in ein neues Amt ein, so muß er sich die Thätigkeiten, die es von ihm fordert, zur Gewohnheit machen; erst dann gelingt es ihm, leicht, frei und kräftig zu wirken. Ebenso erfordert jede Fortentwicklung der Amtsthätigkeit neue Gewohnheiten, wenn der Mensch darin zu Hause sein und sich nicht damit wie mit einem undurchdringlichen Stoffe herumquälen soll. Um noch eins anzuführen, so muß man sich sogar an jeden neuen Schriftsteller, den man studiren will, gewöhnen, an seine Schreibart, an seine Anschauungen und an seine Erkenntnismethode — wenn man ihn wahrhaft verstehen will.

Wenn denn nun aber die Gewohnheit ein so wichtiges Princip für alle Bildung ist, so entsteht um so mehr die Frage, wie hat es denn der Erzieher anzufangen, um in dem Zöglinge gute Gewohnheiten hervorzubringen, oder worin besteht das Verfahren, wenn der Zögling an etwas gewöhnt werden soll? Wir müßen uns aber begnügen, auf diese Frage nur das Allgemeinste zu antworten, da in mehreren anderen Artikeln dieses Werkes davon gehandelt worden ist, z. B. in den Artikeln: Einübung und Fertigkeit, überhaupt aber bei jeder besonderen Art pädagogischer Thätigkeit auch davon die Rede sein muß, auf welchen Wegen die betreffenden Gewöhnungen hervorzubringen sind. Für *alle* Arten von Gewöhnungen möchten jedoch folgende beiden Regeln gelten: 1) die Thätigkeiten, welche zu Gewohnheiten werden sollen, müßen *rein vollzogen* und 2) *oft wiederholt* werden. Es wird zur Bestätigung oder wenigstens zur Erläuterung dieser Regeln dienen, wenn wir sie auf einige Beispiele anwenden. Es gehört z. B. ohne Zweifel zur Bildung eines Menschen, daß er gewohnt ist, richtig zu schließen. Es wird aber kaum eine andere Wissenschaft geben, an der man sich besser an ein richtiges Schließen gewöhnen könnte, als die Mathematik. Die mathematischen Beweise sind Muster von einem strengen Schlußverfahren. Soll nun aber ein Schüler an der Mathematik das richtige Schließen lernen, so hat er diese Schlüsse, die die mathematischen Beweise enthalten, zuerst rein zu vollziehen, indem ihm der Lehrer einen solchen Beweis einfach und streng mittheilt und ihn veranlaßt, den Beweis vollständig und präcis wiederzugeben. Gesetzt, es handelte sich um den Beweis des Satzes, daß die Scheitelwinkel einander gleich sind, so hätte der Schüler diesen Beweis erst dann *rein vollzogen, wenn er ihn nicht bloß in der Form versteht, wie ihn der Lehrer mitgetheilt hat, sondern auch selbst richtig und zusammenhängend wiederzugeben weiß.* Der erfahrene Lehrer weiß, daß selbst für diesen reinen Vollzug eines bestimmten Beweises durch den Schüler schon eine gewisse Wiederholung desselben nöthig ist. Er muß die Figuren, die zur Erläuterung des Beweises dienen, *wechseln*, damit der Schüler unabhängig von jeder bestimmten Figur das reine abstracte Beweisverfahren, welches für alle Figuren ohne Unterschied gültig ist, erkenne und begreife und

eben so muß der Schüler diesen bestimmten Beweis selbstthätig an den verschiedensten Figuren so oft wiederholen, bis er des Beweises in seiner abstracten Allgemeinheit mächtig ist und sich durch keine individuelle Form einer bestimmten Figur im sichern Schließen stören läßt. Wenn aber auch zur gründlichen Aneignung eines bestimmten Beweises schon in einer gewissen Weise die Wiederholung erforderlich ist, so hat doch der Schüler an einem einzelnen Beweise noch nicht das Beweisen überhaupt gelernt, denn jeder bestimmte Beweis hat doch noch etwas individuelles; bei der wissenschaftlichen Bildung kommt es aber wesentlich darauf an, daß man sich das gründliche Beweisverfahren dergestalt zur andern Natur macht, daß man es in allen Fällen und in allen Formen gründlich übt und jede Abweichung davon sofort sicher erkennt. Diese Fertigkeit aber erlangt man allein dadurch, daß man das Beweisverfahren in den verschiedensten Formen und an den verschiedenartigsten Beispielen wiederholt. Wird in jedem einzelnen Falle und für jede bestimmte Form die Thätigkeit rein vollzogen, so löst sich durch sehr viele Wiederholungen die Thätigkeit von den einzelnen Fällen, in denen sie geübt worden ist, allmählich ab und wird zu einer geistigen Gewohnheit und Qualität, die mir eben so sicher und für immer angehört, als ich mir selbst angehöre, denn sobald eine Thätigkeit mir zur Gewohnheit geworden ist, dann ist sie zu einer untrennbaren Bestimmung meines innern Selbst geworden. Wer also in der Mathematik an das gründliche Schließen sich gewöhnen will, der muß einen großen Theil der mathematischen Beweise gründlich vollziehen und sich eine lebendige Anschauung von dem mathematischen Systeme erwerben. Doch wird die Erforschung der Mathematik zu diesem Zwecke noch nicht vollständig ausreichen, da in ihr doch nur die der Idee der Größe entsprechenden Beweise vorkommen, während manche andere Beweise, die sich auf das rein Qualitative und Geistige beziehen, vollkommen erst aus anderen Wissenschaften z. B. aus den Sprachwissenschaften und vor allem aus der Philosophie erlernt werden können. Aber wie weit diese Uebungen sich ausdehnen mögen, immer würden eine gründliche Durchführung in jedem einzelnen Falle und eine möglichst zahlreiche Wiederholung des Verfahrens die wesentlichen Mittel sein, um sich an ein gründliches Schließen zu gewöhnen. Dieselben Bemerkungen gelten aber auch für alle anderen Gewöhnungen — für wichtige und unwichtige, für leibliche und geistige, für intellectuelle und sittliche. Zur Erläuterung mögen denn zum Schlusse noch einige Bemerkungen hinzugefügt werden über die Gewöhnung an Reinlichkeit und an Gehorsam. Soll ein Kind sich an Reinlichkeit gewöhnen, so muß man dafür sorgen, daß es in jedem einzelnen Falle reinlich ist; man darf also keine Unreinlichkeit an und neben ihm dulden, weder an seinem Körper, noch an seinen Kleidern, Büchern u. s. w., noch an der Umgebung desselben. Die Eltern müßen daher auch dafür sorgen, daß sie selbst in aller Art reinlich erscheinen und auch die Zimmer, in denen sie mit den Kindern wohnen, reinlich halten; denn sollen die Kinder den Act der Reinlichkeit rein vollziehen, so gehört dazu, daß sie sich selbst nicht bloß in jedem einzelnen Falle reinlich halten, sondern daß sie auch reinliche Anschauungen haben. Aber diese einzelnen Acte der Reinlichkeit müßen recht oft wiederholt und so lange fortgesetzt werden, bis die Sorge für die Reinlichkeit zur eigenen Angelegenheit des Kindes geworden ist. Auch in diesem Falle löst sich durch recht häufige Wiederholung desselben Actes das Qualitative der Thätigkeit von der einzelnen Thätigkeit ab und wird zu einer Bestimmung des Gemüths. Was den Gehorsam anbetrifft, so muß derselbe bei Kindern in jedem Fall vollständig hergestellt und nöthigenfalls durch körperliche oder andere Strafen erzwungen werden. Es muß denselben schlechterdings kein Ausweg bleiben, der ihnen gestattete, sich der Meinung hinzugeben, als folgten sie ihrem Eigensinn und nicht dem Willen der Eltern, sondern es muß sich ohne alle Frage und ganz deutlich herausstellen, daß sie der Auctorität der Eltern unbedingt unterworfen sind. In jedem solchen Falle, wo das Kind die Macht der Eltern unbedingt anerkennen und ihr folgen muß, ist der Gehorsam rein vollzogen. Es ist besonders wichtig, daß in den ersten Jahren der Kindheit, wo sich die Willkür und der Eigensinn der Kinder ent-

schiedener zur Geltung zu bringen sucht, der Gehorsam rein vollzogen wird; denn je länger man dieses versäumt, desto mehr wird der Ungehorsam zur Gewohnheit. Wird aber der Gehorsam in einer großen Menge von Fällen veranlaßt oder erzwungen, so wird er durch die Wiederholung eine bleibende Richtung des Willens und dann leicht und freiwillig geübt. **Deinhardt.**

Giftpflanzen, s. körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Glaube, als Voraussetzung bei dem Erzieher, s. Erzieher.

Globus, s. Landkarten.

Französische Sprache. I. Sociale Bedeutung der franz. Sprache und des franz. Unterrichts. — Der öffentliche Unterricht in Deutschland hat sich der Umwälzung nicht entziehen können, welche seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit stattgefunden hat; ja der allgemeine Kampf zwischen Tradition und Revolution sucht gerade hier zur letzten Entscheidung zu kommen. Von diesem Gesichtspuncte aus hat der franz. Unterricht keine geringe sociale Bedeutung für unser Vaterland: er steht in einem großen Theile Deutschlands als Kern des fremdsprachlichen Unterrichts an der Spitze der modernen Schule, die sich von der historischen Tradition der Nationalbildung losgerissen hat und durch ihre mit den Bedürfnissen der Industrie und des Völkerverkehrs fortwährend proportional wachsende Ausdehnung bald einen außerordentlichen Einfluß auf die Geistesrichtung des ganzen Volkes gewonnen haben wird. Welcher Art wird dieser Einfluß sein? Bietet der franz. Unterricht nach seinen gegenwärtigen Zuständen hinreichende Garantien für eine dauerhafte positive Bildung und für die nationalen Interessen? Wird er dazu beitragen, daß, wenn nach Gleichstellung der Realschulen mit den gelehrten Anstalten die Einheit der nationalen Bildung aufgehoben ist, die auseinandergehenden Unterrichtswege sich in zwei feindliche Lager verlaufen, unter deren Antagonismus die sittlichen Grundlagen des Staates gefährdet werden müßten? Oder wird und soll der franz. Unterricht einen Beitrag zur Vermittelung der Gegensätze schaffen? Diese und andere Fragen drängen sich jedem auf, der in dem Kampfe jener Gegensätze noch etwas anderes sieht, als eine vorübergehende Rebellion des Industrialismus gegen die classischen Studien. — Die principiellen Fragen des franz. Unterrichts sind äußerst complicirt (Mützell nennt sie „höchst schwierig"); denn derselbe hat es in letzter Instanz mit der modernen Gesellschaft zu thun, deren vollständigster Ausdruck anerkannter Maßen die franz. Sprache und Literatur ist; die moderne Gesellschaft gleicht aber nicht mehr der aus compacten Einheiten zusammengesetzten des Mittelalters. Bei einem Unterrichte, der mitten im Leben steht, sind die verschiedenartigsten Zeiterscheinungen und historischen Verhältnisse von Einfluß gewesen; und nur wenn man diese vollständig kennt, hat man sichere Anhaltspuncte für principielle Erörterungen. So stehen die Tendenzen der emancipirten Schule mit ihrer Zurücksetzung der alten Sprachen und ihrer schroffen Gegenüberstellung von moderner und antiker Bildung in einem auffallenden innern Zusammenhange mit den Bestrebungen des Romanticismus in Dingen der Poesie: sie haben dieselbe Vorgeschichte in jenem langen „Rangstreite der Alten und der Modernen," welcher während des 17. und 18. Jahrhunderts die Franzosen, Engländer und Italiener so lebhaft beschäftigte; sie sind sowohl theoretische als praktische Lösungen dieses Streites, mit dem Unterschiede, daß es sich auf der einen Seite um Veränderungen der conventionellen Geschmacksgesetze, auf der andern aber um eine fundamentale Umgestaltung des Unterrichts handelte. Um daher später die sociale Bedeutung des Französischen als einer der Hauptquellen moderner Bildung nach ihrem ganzen Umfange beurtheilen zu können, müßen wir hier einen kurzen Blick auf die Geschichte der jenem Streite zu Grunde liegenden Ideen werfen.

Der erste wahrhaft Moderne ist Baco von Verulam. Der Begründer des methodischen Realismus stieß auf die Erfahrung, daß „die bis dahin herrschende Auffassung des Alterthums ein Haupthindernis des Weiterkommens in den Wissenschaften gewesen, ja daß dieselbe sich an ein ganz falsch verstandenes Wort klammere." „Das sogenannte

Alterthum," sagt er in dem berühmten Aphorisma 84 (Nov. Org. I), „ist die Jugend der Welt, und der Gegenwart allein gebührt dieser Name. Die Menschheit wird stets älter und die Masse der Erfahrungen und Beobachtungen nimmt zu. Wie man aber größere Urtheilsreife und Lebenserfahrung bei dem Greise und nicht bei dem Jünglinge suchen wird, so soll auch unsere Zeit ihren eignen Kräften mehr vertrauen und sie durch Uebung vermehren, dann wird sie Größeres leisten, als das Alterthum, wo man die Muster sucht." — In Italien hatte schon früher Tassoni (1601) einen ähnlichen Gedanken ausgesprochen, in Frankreich wiederholte ihn der Vater der neuern Philosophie. „Non est," sagt Descartes, „quod antiquis multum tribuamus propter antiquitatem, sed nos potius iis antiquiores dicendi. Jam enim senior est mundus quam tunc, majoremque habemus rerum experientiam." (Baillet, Vie de Descartes VIII. 10). Wie die Abhandlung über die Weisheit der Alten beweist, verstand Baco noch die schönen Seiten des Alterthums wohl zu schätzen; bei Descartes dagegen war die Opposition bereits zu einer offenen Feindseligkeit geworden: er hielt u. a. die Erlernung des Griechischen für ebenso überflüssig als die des bretonischen Jargons. (Oeuvres, ed. Cousin XI. 341). Es ist kaum nöthig zu bemerken, daß Baco und Cartesius bloß die Quantität der Kenntnisse und Ideen, nicht aber die Qualität der Bildungsstoffe im Auge hatten und für diese Auffassung die Sache auf eine Frage der Arithmetik reducirten. In der That haben die meisten Vertreter der „Modernen," besonders Perrault und der gelehrte Wotton, dieses Rechenexempel durch Vergleich und Addition der antiken und der modernen wissenschaftlichen Kenntnisse zu lösen versucht, wobei es dann natürlich nicht schwer werden konnte, für die Modernen die größere Summe herauszubringen. Die neuen Ideen griffen unter lebhaftem Widerspruche schnell um sich. Im Jahr 1708 signalisirte Perizonius ihren schlimmen Einfluß auf den Zeitgeist in einer Rede vor der Leidener Akademie: er klagte, daß man die Philologen als Pedanten und Anachronismen verachte und Abschaffung des unnützen Lateinlernens verlange. An dem denkwürdigen Streite,[1]) zu dessen Darstellung hier kein Raum ist, betheiligten sich außer den genannten Männern Desmarets, Bouhours, Fontenelle, Dacier, Menage, Huet, Bayle, Boileau, Saint-Evremont, William Temple, Dryden, Bentley, Swift u. a. Die demselben zu Grunde liegende Idee von dem allgemeinen Fortschritte der Menschheit, welche die Cartesianer zum Theil schon formulirt hatten,[2]) wurde später von Vico zu einem System erhoben.

Es ist bekannt, daß in diesem Streite alle Argumente debattirt wurden, deren sich die Romantiker späterhin gegen das classische Alterthum bedienten. In Frankreich verfuhr der Romanticismus mit solchem Bewußtsein seiner Geschichte, daß er sich offen als Fortsetzung des von Perrault versuchten Emancipationswerkes ankündigte,[3]) und Chateaubriand hatte an Saint-Sorlin einen Verläufer, der schon im 17. Jahrhundert die Polemik gegen die heidnische Mythologie in der Poesie eröffnete und christliche Ideale aufzustellen wagte. Die Deutschen fingen erst seit Lessing und Winckelmann an, sich mit diesen Fragen eingehend zu beschäftigen; sie verfielen aber durch Hamann, Friedrich von Stollberg und besonders durch Friedrich von Schlegel theoretisch viel gründlicher als die Franzosen in die Extreme des Romanticismus und der exclusiv modernen Rich-

[1]) Näheres darüber bei Macaulay. Critic. and hist. Essays III. Fontenelle Oeuvres VI. Rathery. Relat. soc. entre la France et l'Angleterre, Paris 1856. Javary. De l'idée du progrès. Paris 1851. Rigault. Hist. de la querelle des Anciens et des Modernes. Paris 1856.

[2]) Leibnitz stellte nämlich den Satz auf: Videtur homo ad perfectionem venire posse. Bekanntlich herrschte dessen pessimistischer Gegensatz bei Horaz Aetas parentum pejor avis bei Dichtern und Geschichtschreibern bis in die neuere Zeit vor. Wotton reducirte vernünftiger Weise den Fortschritt auf die Erfahrungswissenschaften.

[3]) Revue encyclop. 1832. De la loi de continuité qui unit le XIX. siècle au XVII. par P. Leroux. — A. Michiels. Hist. des idées littér. T. I.

tung in Kunst und Poesie, wenn auch die großen Dichter der Nation die Höhen des deutschen Parnaß von den französischen Excentricitäten frei zu halten wußten. Die deutschen Theoretiker des Romanticismus behaupteten: „Die moderne Gesellschaft und die moderne Literatur stehen höher, als die des Alterthums, nicht bloß weil beide alle antiken Bildungsstoffe in sich aufgenommen und entwickelt haben, sondern ganz besonders durch ihren von dem Christenthum erzeugten höhern ethischen Gehalt,[4]) der einerseits die Volksmassen immer mehr durchdringt und läutert, andererseits unerreichbare Ideale aufstellt und dadurch auch in Kunst und Poesie steten Fortschritt möglich macht. Dem Alterthum bleibt als einziger, zum Theil durch den synthetischen Charakter der Sprache bedingter Vorzug: die Form." Die praktische Consequenz blieb nicht aus. „Wenn die Romantiker," sagt Cholevius, „das Alterthum seines Ansehens und Einflusses zu berauben suchten, so handelte es sich nicht bloß um den Wechsel eines obersten Grundsatzes und der idealen Anschauungen in Kunst und Poesie, sondern es trat die Lust zu einer Reform hervor, welche in allen Wissenschaften, in Religion, Denkungsart, Sitte, ja sogar in den Grundlagen des kirchlichen und staatlichen Lebens eine völlige Umwandelung hervorbringen wollte." Und eine solche Revolution lag für den öffentlichen Unterricht in der praktischen Anwendung des Satzes: „Die Gegenwart hat höhere Bildung bei den Alten nicht mehr zu suchen: die modernen Sprachen und Literaturen, welche die fortschreitende überlegene moderne Bildung ausdrücken, müßen in dem Jugendunterrichte an die Stelle der alten treten." (Für die Widerlegung dieser falschen Schlußfolgerung wird uns die Besprechung der franz. Lectüre später argumenta ad hominem liefern.) — Es braucht kaum erwähnt zu werden, daß diese extreme Consequenz im vorigen Jahrhundert, als die modernen Sprachen zuerst allgemeiner an unsern öffentlichen Schulen auftraten, noch nicht gezogen wurde, denn weder die Philanthropinisten noch andere gemäßigte Gegner (Resewitz) der damals so verknöcherten Pedanterei an unsern Gymnasien dachten daran, die traditionelle classische Schule auf Kosten einer durch neuere Sprachen zu erzielenden Bildung zu verdrängen. Erst in neuester Zeit, als zahlreiche Real- und Bürgerschulen durch Beseitigung der alten Sprachen und Vernichtung ihres Einflusses die letzte Consequenz des Romanticismus in umfassender Weise bereits praktisch ausgeführt hatten und die laute Forderung einer bessern Documentirung ihrer stets steigenden Ansprüche an dieselben herantrat, suchte und fand man in den literarischen Ideen des Romanticismus die oben angegebenen Argumente, und griff namentlich zu dem schlechtverstandenen Gegensatze von antiker und moderner Bildung.[5])

Bei dieser Verdrängung der alten Sprachen erhielt der französische Unterricht die Stelle des Lateinischen mit einem noch bedeutendern, weil in das spätere Leben hinübergreifenden Wirkungskreise; er trat damit an die Spitze der modernen Fortschrittsschule

[4]) Besonders schroff ausgesprochen von Fr. von Schlegel, Geschichte der alten und neuen Literatur. S. über diese Richtung die lichtvolle Darstellung von Cholevius, Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen. Bd. I. Vorrede u. II. S. 9. 352. 371. 600 ff.

[5]) Von vielen Belegen nur einer. In der Conferenz von Vertretern sämmtlicher Schulen Preußens zu Berlin (16. April — 14. Mai 1849) wurde eine Reihe von Stimmen gegen das Latein an Realschulen laut; u. a. sagte Ledebur: „Die Realschulen seien nicht entstanden durch die Hebung des gewerblichen Lebens, sondern aus einer Vertiefung des deutschen Geistes, die ein allgemeines Bedürfnis nach höherer Bildung seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts in allen Ständen geweckt habe. Es schließt sich dieselbe an die moderne Cultur nach Natur und Geist und hierin an die moderne Philologie d. h. an die wissenschaftliche Kunde der Culturvölker, namentlich der Deutschen, Engländer und Franzosen an. Diese drei Nationalitäten müßten gründlich studirt werden; dann finde er aber für die antiken Culturvölker keinen Platz." — Nach dieser naiven Auffassung scheint es, als seien die classischen Studien so wenig bei jener Vertiefung des deutschen Geistes betheiligt gewesen und als hätten sie überhaupt so wenig historische Grundlagen für unsere moderne Cultur geliefert, daß man ihrer Kenntnis gar nicht mehr bedürfe, um die moderne Welt gründlich zu studiren.

als Bildungsmittel für die bürgerlichen Stände Deutschlands. Welcher Deutsche hätte vor hundert Jahren ahnen können, daß die bis dahin meist von maîtres de langue nur den Vornehmen oder doch an wenigen öffentlichen Schulen gelehrte französische Sprache einer der Haupthebel sein werde, um den Einfluß der classischen Studien auf die bürgerlichen Stände zu beseitigen? Wenn man erwägt, daß die außerordentliche Zunahme des franz. Unterrichts ganz jungen Datums ist (in Preußen seit 1831) und daß bei der geringen Sympathie der Staatsbehörden die kaum entstandene moderne Philologie ihre didaktischen Bildungsstoffe noch lange nicht in genügender Weise herausgefördert und zubereitet hat, so erscheint es als eine dringende Pflicht, zu untersuchen, ob jene Zunahme in ihrer Uebereilung nicht Interessen des Vaterlandes und der Bildung überhaupt verletze. — Die Untersuchung führt uns zunächst auf den Zusammenhang der socialen Bedeutung des franz. Unterrichts mit dem historischen Gesammteinflusse Frankreichs auf Deutschland.

In Gallien, welches bis zu der Völkerwanderung der Hauptsitz der römischen Cultur war, fand vorzugsweise der Assimilationsproceß der römischen und germanischen Welt mit dem Christenthum statt. Was sich daraus in der Literatur, zum Theil auch in der Sitte, nicht in der Provence, sondern wie es die heutige Forschung dargethan, in Nordfrankreich gestaltete, diente während des ganzen Mittelalters den Deutschen vielfach als Vorbild. „Ist auch der Vorwurf übertrieben, daß das ganze Ritterthum mit seinen Principien „und Sitten im Grunde nur ein großartiges Vorspiel zu derselben Gallomanie gewesen, „welche im Zeitalter Ludwigs XIV. den deutschen Adel zum zweiten male ergriff," so läßt sich doch der höchst bedeutende Einfluß der altfranz. Literatur auf die deutsche nicht abläugnen. Unsere mittelalterliche Literatur, namentlich das Epos, zeigt fast auf allen Seiten, wie innig die Wechselbeziehungen zu Frankreich waren (sogar im Nibelungenliede finden sich franz. Wörter). Die Intensivität dieser Einwirkung mußte dadurch noch gesteigert werden, daß die historische Grundlage eines großen Theiles des nordfranz. Epos selbst germanisch war. Frankreich besaß im Mittelalter das geistige Uebergewicht in Europa. Die ritterliche Courtoisie der französischen Höfe, die zahlreichen Trouvères, deren chansons de geste bis nach Island hin drangen, machten überall Propaganda für franz. Sitte, Sprache und Literatur. Man sprach französisch in England und Schottland, wo es bereits vor der norm. Eroberung Hofsprache war, in Italien, wo es lange als Sprache der Prosa diente, in Griechenland bis zum Anfange des 14. Jahrh. Auf den Kreuzzügen sprach man fast nur französisch (s. Maßmann Eraclius p. 560), und die vornehmen deutschen Stände lernten und sprachen dasselbe nicht etwa erst seit dem westfälischen Frieden, wie oft angegeben wird, sondern schon im 12. und 13. Jahrhundert.[6]) Adenes li Roi bezeichnet es um 1265 als eine allgemeine Gewohnheit in Deutschland:

> Que tout li grand signor, li conte, li marchis
> Avoient entour aus gent françois tousdis
> Pour aprendre françois leurs filles et leurs fils.

Schon im Anfange des 16. Jahrhunderts, zur Zeit des Erasmus, wurde das Französische Diplomatensprache, und wenn es im folgenden Jahrhundert anfieng, die ausschließliche Umgangssprache der höhern Gesellschaft zu werden, so war das keine auffallende Neuerung, denn Sitte und Literatur waren schon von französischen Elementen inficirt. Die schlimmen Folgen schildert von Raumer mit den Worten: „Damals hatte französische frivole Galanterie und der perfide Servilismus gegen Frankreich schon über-

[6]) Maßmann (l. c. p. 561) bringt dafür Beweise vom Jahre 937. vgl. außerdem Wilken, Kreuzz. I. 202. Bei Wolfram von Eschenbach: Sie lêrten kind franzoys. (Willeh. 283. 2.) Nach der Lex carolina mußte der deutsche Kaiser französisch verstehen. (Raumer Gesch. der Päd. I. 318). Isländer kamen seit 1100 nach Frankreich; der schwedische Adel schickte im 12. Jahrh. seine Söhne nach Paris und Montpellier. (Schwarz, Erziehungslehre IV. 2. 203).

hand genommen . . . Ludwig XIV. und sein verworfenes Hofgesindel galten als höchste Muster der galanten Bildung und wurden nachgeäfft . . . Die Fürsten wurden auf eine heimtückische, wahrhaft teuflische Weise verführt und sittlich vergiftet.“ Gleichzeitig drang auch der franz. Unterricht in die öffentlichen Schulen,[7]) wo die Vornehmen deswegen vom Griechischen eximirt wurden! Man weiß, wie im 17. und 18. Jahrhundert die franz. Geschmacksgesetze und classischen Muster auch für die deutschen Dichter maßgebend wurden und das Aufblühen der nationalen Poesie hemmten. Lessing befreite zwar die Deutschen von der Nachahmung der franz. Dramatiker, aber er bekennt selbst, die Veränderung seiner Geschmacksrichtung dem Einflusse Diderots zu verdanken, dessen Polemik gegen die Unnatur der franz. Bühne zu Gunsten des „bürgerlichen Trauerspiels“ er zu der seinigen machte und dem er sogar auf Deutschland einen größeren Einfluß als auf Frankreich zuschrieb.[8]) Ueberhaupt ist der Einfluß der Encyklopädisten auf alle Zweige der deutschen Literatur ein außerordentlich bedeutender gewesen. Darauf kam die franz. Revolution mit ihrer unermeßlichen Einwirkung auf unser ganzes politisches und literarisches Leben und in deren Gefolge die Umgestaltung und Knechtung Deutschlands durch französische Faust. Die nach den Freiheitskriegen eintretende Stockung dieser Jahrhunderte lang ununterbrochen fortdauernden Influenzirung machte bald einer noch vermehrten Strömung Platz: in unserer jetzigen Rückschlagsepoche haben französische Ideen überall Wurzel gefaßt und bei den engen industriellen, commerciellen und wissenschaftlichen Verbindungen sind die Eisenbahnen, die Zeitungen und nicht weniger als 200 Uebersetzer beschäftigt sie allerorts zu verbreiten. In den obscursten Winkeln Deutschlands bekümmert man sich um die franz. Tagesgeschichte und Literatur mit einem Interesse, welches eine wahre Calamität zu werden droht. Geben wir nicht den Franzosen das Recht zu sagen: „Unsere Literatur, unsere Ideen haben Deutschland wiedererobert und die Niederlagen unserer Soldaten gerächt“ (Cuvillier-Fleury, Etudes hist. Préface). Deutschland ist außerdem noch Frankreich gegenüber im Nachtheil, weil es keine Auctorität, keinen Anhaltsmittelpunct für die Einheit und Reinheit der Sprache giebt, welche mit ihren zahllosen Fremdwörtern dem Latein des Mittelalters zu gleichen beginnt. Mehr als jemals verdienen die Worte des großen Leibnitz bedacht zu werden: „Gleichwohl wäre es ewig Schade und Schande, wenn unsere herrliche Haupt- und Heldensprache dergestalt durch unsere Fahrläßigkeit zu Grunde gehen sollte: so fast nichts Gutes schwanen machen dürfte, weil die Annehmung einer fremden Sprache gemeiniglich den Verlust der Freiheit und ein fremdes Joch mit sich geführet.“ Wenn es nun auch eine große Beschränktheit wäre, einer Sprache einen Vorwurf daraus zu machen, daß sie, jemehr der intellectuelle Horizont des Volkes sich erweitert und der Völkerverkehr steigt, nothgedrungen ihren Wortschatz durch Entlehnung vermehrt, so darf man doch nicht vergessen, daß die neuen Lehnwörter im Deutschen stets als abgesonderte, fremdartige Bestandtheile dastehen, während das Französische als romanische Sprache die unbeschränkte Freiheit besitzt, aus jedem lateinischen Worte ein neues, echtnationales und mit der Sprache o r g a n i s c h verwachsenes zu machen. Tausende von französischen Wörtern stammen aus dem 16. Jahrhundert und kein Mensch bezweifelt ihr vollkommenes Bürgerrecht.

Es ist nicht nöthig, den französischen Einfluß noch auf andern Gebieten zu verfolgen;

[7]) An der Universität Wittenberg wurde 1572 ein Lehrstuhl für das Französische errichtet; in Leipzig war 1607 Phil. Garnier linguae francicae professor ordinarius. In die Mittelschulen scheint es weit später zugelassen worden zu sein, seit 1670 findet es sich an den Gymnasien zu Heidelberg und Durlach, seit 1685 in Stuttgart. Französisch und Englisch zuerst 1774 im Philanthropin zu Dessau.

[8]) s. Dramaturgie, Vorrede zu Diderots Theater 2. Ausg. VI. 369. In seinen „Briefen die neueste Literatur betreffend“ sagt er: „Selten genesen wir eher von der verächtlichen Nachahmung gewisser französischer Muster, als bis der Franzose selbst diese Muster zu verwerfen anfängt.“

aus dem Bisherigen wird hinlänglich klar geworden sein, daß die Gefahr für unsere nationale Selbständigkeit und Integrität nicht gering angeschlagen werden darf. — Nun tritt, um diese Gefahr noch zu vermehren, die von der Tradition emancipirte Schule hinzu, um dem deutschen Bürgerstande französischen Unterricht als Hauptvermittelung höherer moderner Bildung zu geben. Wird nicht dieser Unterricht dazu beitragen, die letzten Reste des Nationalen vollends zu untergraben, und uns nur der leidige Trost bleiben, Deutschland zu einem Babel des Kosmopolitismus gemacht zu sehen? Ein Schulmann sagt hierüber: „Wir sind schon einmal in unserer Literatur Nachtreter und Nachäffer der Franzosen und Engländer gewesen, wie wir sogar schon einmal auf dem Wege gewesen sind, dem französischen Wesen die Selbständigkeit unserer ganzen innern und äußern Bildung Preis zu geben; dieselbe, ja noch größere Gefahr würde uns drohen, wenn die gesammte Jugend, welche dermaleinst die Trägerin und Erhalterin der nationalen Geistescultur sein soll, methodisch angeleitet würde, ihren Geist an den so leicht einzusaugenden Ideen fremder Nationen groß zu ziehen und mit den Principien ihrer Gesittung zu füllen." (Palm, Bemerk. über Zweck, Lehrmittel ꝛc. des Gymnasiums in Mützell, Zeitschr. 1850, 602.) — Man könnte sich schon mehr beruhigen, wenn der franz. Einfluß in Deutschland und der deutsche in Frankreich sich gegenseitig das Gleichgewicht hielten, allein das Schulstudium des Deutschen ist zum Theil wegen dessen außerordentlicher Schwierigkeit für Ausländer auf ein Minimum beschränkt. In den Colléges Nordfrankreichs wählen die Schüler zwischen Deutsch und Englisch (häufiger das letztere), im Süden zwischen Italienisch und Spanisch; kein Mensch denkt daran, das Deutsche den bürgerlichen Ständen als ein Hauptbildungsmittel zu geben. Die große Masse der Gebildeten holt aus Uebersetzungen ihre Kenntnis der deutschen Literatur[*]) und da ist denn Hoffmann mit seinen Phantasiegemälden populär geworden, während viele unserer tüchtigsten Schriftsteller den Franzosen unbekannt geblieben sind. Ueber den deutschen Absatz französischer Bücher aus der Tagesliteratur kann Leipzig traurige Zahlen liefern; was von deutschen Producten dieser Art nach Frankreich geht, ist daneben nicht der Rede werth. Dazu kommt, daß die tiefliegende Antipathie des wälschen Geistes gegen den germanischen in Verbindung mit der Nationaleitelkeit keine nachhaltige deutsche Einwirkung aufkommen läßt; die (wahrscheinlich mehr bei uns als in Frankreich gelesene) Revue germanique wird uns darüber keinen Sand in die Augen streuen. So ist der Versuch, die deutsche Philosophie in Frankreich zu acclimatisiren, vollständig gescheitert. Den Franzosen ist gegenwärtig selbst der zahme Cousin'sche Eklekticismus noch zu deutsch: sie sind mit Sack und Pack zu dem Sensualismus ihrer Großväter zurückgekehrt. Will man wissen, wie sie die durch Cousin hervorgerufene deutsche Richtung, von der man sich bei uns wunderviel versprach und noch verspricht, auffassen: Combien le style vague et allemand convient aux effusions lyriques! Les abstractions s'entrechoquent; des formes obscures passent devant l'imagination troublée; dans le cerveau s'agite et roule une ronde d'êtres mataphysiques, grandioses et vides, poésie confuse et sublime que réclament toutes les jeunes têtes d'Allemagne et qui, avec la bière, suffit pour les remplir à vingt ans. Nous étions un peu Allemands en 1828, lors des célèbres leçons (von Cousin) que nous citions toute à l'heure; on y courait comme à l'Opéra, et en vérité c'était un opéra . . . Bientôt ce fut un déborde-

[*]) Einer der neuesten deutschen Beobachter gesteht dieses zu. „Il ne faut pas se faire illusion sur la connaissance de la langue allemande en France. On y étudie l'allemand, il est vrai, on l'enseigne dans tous les colléges (s. oben), on couronne même les élèves qui y font les plus grands progrès, mais le résultat de tous ces efforts n'est pas trop énorme (sic). Il y a des exceptions, nous ne disons pas le contraire, mais en général, comme tout le monde s'applique à parler et à écrire le français, les Français à leur tour trouvent beaucoup plus commode de se contenter pour les langues étrangères de quelques notions élémentaires et au lieu de puiser dans les sources mêmes de recourir aux traductions. (Dr. Cosack, Le Théâtre de Schiller en France. Danzig 1858.)

ment. Les horribles substantifs allemands, les mots longs d'une toise noyèrent la prose nette de d'Alembert et de Voltaire, et il sembla que Berlin émigré fût tombé de tout son poids sur Paris. Und im Gefolge dieser schauderhaften, sechsfußlangen deutschen Wörter befanden sich: l'amour des nuages philosophiques, la coutume de planer au haut du ciel, le gout des termes généraux, la perte du style précis, le discrédit de la simplicité, la haine pour l'exactitude. (Taine, Les philosophes français du XIX. siècle. Paris 1857). Es kann daher nicht befremden, daß die Pariser Akademie 14 Jahre vergeblich auf eine Lösung der Preisaufgabe: „Examen critique de la philosophie allemande" wartete, bis sich endlich ein Straßburger, Prof. Wilm, derselben erbarmte. Die gegenwärtig begonnene allgemeine Rehabilitation der Encyklopädisten, Voltaire an der Spitze, giebt dem deutschen Elemente den letzten Stoß.

Während also in Frankreich alles dem deutschen Einflusse entgegenarbeitet und die Schule den deutschen Unterricht auf einzelne Provinzen beschränkt, öffnen wir dem Französischen durch Mode, Verkehr und Literatur alle Thore und sind sogar auf dem Wege den franz. Unterricht für den gesammten Bürger- und Beamtenstand Deutschlands obligatorisch zu machen. Wenn die Franzosen sich mit dem Wahne tragen als Spitzen der Civilisation bereits die Weltherrschaft zu besitzen, wenn sie hoffen ihrer Sprache den Continent zu erobern und dann zuletzt den specifisch romanischen Traum der Unité des peuples et des esprits zu realisiren, so haben wir nicht wenig dazu Veranlassung gegeben. Der franz. Unterricht kann nach seiner jetzigen stets steigenden Ausdehnung eine nationale Gefahr für Deutschland werden: das vermögen alle schöne Redensarten über höhere Interessen der Menschheit, Unmöglichkeit chinesischer Mauern u. s. w. weder in Abrede zu stellen noch zu widerlegen.

II. Mittel, die schlimmen französischen Einflüsse zu paralysiren; das Französische und die alte Schule; Nothwendigkeit eines wissenschaftlichen französischen Unterrichts. — Das einfachste und am nächsten liegende Mittel gegen jene Gefahr ergriff das preuß. Ministerium gleich nach den Freiheitskriegen, indem dasselbe durch die „Anweisung über den Unterricht der öffentlichen Schulen im Preuß. Staate v. 1816 §. 2. 3. 6." das Französische aus dem Kreise des öffentlichen Unterrichts ausschloß. Allein diese Ausschließung dauerte nur bis 1831, wo es wieder zugelassen wurde, und zwar, wie später die Verfügung vom 24. Oct. 1837 erklärte, „aus Rücksicht auf seine Nützlichkeit für das weitere praktische Leben." Man hatte also erkannt, daß man des franz. Unterrichts schon wegen der Forderungen der materiellen Zeitinteressen nicht entrathen könne. Das hat sich heute durchaus nicht geändert; im Gegentheil vermehren sich täglich die Gelegenheiten, wo der Kaufmann, der Industrielle, der Handwerker, der Künstler, der Arzt, der Geistliche, der Gelehrte, ja alle Classen von Beamten der Kenntnis des Französischen bedürfen, so daß, von höheren Rücksichten der Nothwendigkeit abgesehen, von einer Abschaffung des franz. Unterrichts, wenigstens in Westdeutschland, nicht die Rede sein kann. Aus jenem Grunde hat auch Bayern nach langem Sträuben 1854 das Französische in den Studienplan der Gymnasien wieder aufgenommen, was ein Schulmann sogar „als ein erfreuliches Zeichen bezeichnet, daß die Gymnasien wieder ein Stückchen weiter aus der Düsterheit ihres alterthümlichen Wesens hervorgerückt seien in den hellen Glanz neuzeitlicher Bedürfnisse und Bestrebungen." (Dr. Held, Progr. von Bayreuth 1855.) Es fragt sich nur, ist es in der That nöthig, daß in allen Gauen, in allen Städtchen und Winkeln unseres Vaterlandes so viel französisch gelernt werde? Stellt man einmal das praktische Bedürfnis unter die Hauptgründe dafür, so sollte man dasselbe auch wirklich zu Rathe ziehen, und dann dürfte sich vielleicht ergeben, daß mancher Spießbürger aus Thüringen, Sachsen, Schlesien u. s. w. nicht im geringsten materiell ruinirt würde, wenn man ihm die Gelegenheit nähme, sich in seinen Real- und Bürgerschulen vorzugsweise am Französischen heranzubilden. Sollte er in dem Mangel an Kenntnis eines modernen Culturvolkes seinen geistigen Ruin erblicken, so wird ihm das Englische keinen schlechten Ersatz für das Fran-

zösische geben. Es ließe sich keine unbeträchtliche Anzahl solcher Schulen finden, wo ohne andere als imaginäre Interessen zu beeinträchtigen, die stamm- und geistesverwandte englische Sprache und Literatur die bisherige Stelle der französischen einnehmen könnte: der bescheidene Umfang des franz. Unterrichts an unsern Gymnasien würde auch für diese Schulen vollständig ausreichen, da seine gänzliche Abschaffung nun einmal nicht angeht. Der Vorschlag ist schon früher von Scheibert in seinem ausgezeichneten Werke „Das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule. Berlin 1848“ leise angedeutet worden und er verdient gewiß Erwägung; er bietet wenigstens ein sicheres Mittel, die unnöthige Ausdehnung des Französischen zu beschränken.[10]) — Das divide et impera läßt sich auch auf die fremdländischen Einflüsse anwenden.

Unsere Altphilologen, welche in der Suprematie und in dem ungeschmälerten Fortbestande der traditionellen classischen Schulbildung allein eine Gewähr für die wichtigsten vaterländischen Interessen erblicken, haben die in der stets wachsenden Ausbreitung des französischen Unterrichts liegende Gefahr bald erkannt[11]) und nicht bloß sich fortwährend gegen jede Erweiterung desselben an den Gymnasien gestemmt, sondern auch, so besagen wenigstens die bittern Incriminationen Magers und anderer Vertreter der modernen Sprachen, das philologische Studium des Französischen lange auf einer höchst niedrigen Stufe zu halten gewußt. Wie letztern auch sei, wir wollen vorurtheilsfrei die Frage untersuchen: was gegenwärtig dem Vaterlande und den altclassischen Studien selbst mehr Vortheil bringe, die Ausbildung der modernen Philologie niederzuhalten oder sie zu fördern?

Wenn wir von den unentbehrlichen Beiträgen absehen, welche die romanischen Sprachen zur Kenntnis des Altlateinischen, namentlich der Aussprache, und zur Sichtung des nachclassischen Sprachschatzes liefern und noch zu liefern haben, und selbst die Nothwendigkeit für jeden Kenner des Alterthums, seine Bildung durch Kenntnisnahme einer modernen fremden Sprache und Literatur zu vervollständigen, außerhalb der Erwägung lassen, so liegt eine wenn auch nur mäßige Förderung der modernen Philologie schon deshalb im Interesse der altclassischen, weil letztere darin eine bedeutende, nicht unnöthige Stütze gegen das Andringen des die Beseitigung der altclassischen Schulstudien fordernden Industrialismus finden kann. Gerade die moderne Philologie ist dazu berufen, den nach dem Urtheile ihrer eignen Vertreter in Misachtung gekommenen classischen Studien einen Theil ihres Einflusses auf das Leben zu erhalten, da sie unwiderleglich nachweist, daß, ohne dieselben als Grundlage zu nehmen, eine wissenschaftliche, wirklich geistbildende Behandlung der romanischen Sprachen und speciell der französischen im Unterrichte nicht möglich ist. Für das Latein an den Realschulen ist dessen philologische Anwendung auf das Französische eine unabweisbare Nothwendigkeit; soll dessen Stellung nicht als eine aufgedrungene betrachtet und für die Zukunft gesichert werden, so hat es in einem wissenschaftlichen franz. Unterrichte einen Strebepfeiler zu suchen. Damit ist nicht gesagt, daß der so tief in das frisch pulsirende Leben eingreifende franz. Unterricht nach einem abstracten,

[10]) Eine vortreffliche Zusammenstellung der Gründe für die Bevorzugung des Englischen hat Direktor Brennecke in dem Programm der Colberger Realschule 1853 geliefert. Die Kritik hat jedoch seine etwas dilettantenartige Auffassung der Schwierigkeiten des Französischen scharf gerügt, Herrigs Archiv XV. 106. Neuerdings hat er sich über denselben Gegenstand in dem 5. Jahresbericht der Realschule zu Posen 1859 noch einmal ausgesprochen.

[11]) Diese Erkenntnis wurde besonders laut urgirt, als 1859 eine Erweiterung des franz. Unterrichts in Preußen officiell zur Sprache kam und Prof. Monnard den Auftrag erhielt, über die Zustände dieses Unterrichts in den Rheinlanden zu berichten, s. Nattmann „Ueber das Französische an den Gymnasien“ in Herrigs Archiv 1850 und den an Bemerkungen über die Methodik reichhaltigen Bericht von Prof. Monnard: „Sur l'étude de la langue française dans les institutions publiques de la Prusse rhénane.“ (ebend. S. 247 ff.) Auf Monnard bezieht sich Dr. Mayer, Der franz. Unterricht in den höhern Unterrichtsanstalten. Progr. von Oldenburg 1851.

wissenschaftlichen System construirt werden soll; die wissenschaftliche Behandlung desselben kann und soll, wie wir später nachweisen werden, aus dem Realen selbst hervorgehen und darauf berechnet sein. Eine genauere Controle der vielen Stimmen gegen das Latein an Realschulen zeigt, daß nicht wenige Lehrer dessen Anwendung bei dem Französischen entweder nicht kennen oder dieselbe höchstens als ein geistloses Etymologisiren auffassen und nun die unausbleiblichen schlechten Erfolge der Sache selbst zur Last legen: die Schuld daran trägt die höchst mangelhafte Vertretung und Ausbildung der französischen Philologie.

Wenn aber der französische Unterricht, auf tüchtige wissenschaftliche Grundlagen gestellt, eine Stütze der classischen Studien und ein Band ist, welches dieselben wieder an das Leben knüpft, so liefert er keinen zu verachtenden Beitrag zur Ausfüllung der gähnenden Kluft zwischen antiker und moderner Schule und Bildung, zwischen Tradition und Fortschritt. Ueber die Bedeutung dieser Kluft für die Zukunft sagt Bonnell: „Man kann diese unselige Spaltung, die in unsere Jugenderziehung gekommen ist, nicht genug beklagen, weil dadurch das so mächtig zusammenhaltende Band gemeinschaftlicher Jugendeindrücke, die Gemeinsamkeit der ersten Grundlage der menschlichen Bildung hinweggenommen und eine Trennung schon von der frühern Kindheit an in die Seele gelegt worden ist, welche nicht nur wie sonst die Gebildeten von den Ungebildeten, sondern auch die Gebildeten untereinander scheiden wird, wenn man nicht bald wieder eine Einigung in der Schulerziehung findet." Diese Vereinigung und Vermittelung des Antiken und Modernen ermöglicht der wissenschaftliche franz. Unterricht in eminenter Weise. Möchten die Realschulen, welche gegenwärtig in Preußen durch die neue Organisation am Lateinischen einen so vortrefflichen Unterbau definitiv erhalten haben, dieses beherzigen und sich ebensowohl vor einseitigen altphilologischen Pedanten als vor unwissenschaftlichen Lehrern des Französischen hüten. — Die Leistungen der unwissenschaftlichen Schulen sind laute Anklagen. Es hat sich gezeigt, daß sie selbst die so oft obenan gestellten praktischen Zwecke nur höchst unvollständig erreichen können, da der Kern der Sprache, Syntax und Synonymik, nur auf wissenschaftlichem Wege zu bewältigen ist (s. unten). Man bringt es zu einem oberflächlichen Verständnis der Schriftsteller und hie und da zu einem stümperhaften mündlichen Gebrauch der Sprache; wie der franz. Aufsatz, der Probierstein des Erzielten beschaffen sein muß, geht daraus hervor, daß den Programmen zufolge manche Lehrer nicht einmal die Titel der Aufsätze in richtigem Französisch zu stellen vermögen. Bekannt sind die zahlreichen Executionen, welche französisch schreibende preußische Real- und Gymnasiallehrer, ja Realschuldirectoren (s. Herrigs Archiv XI. 429), erfahren und welche Beiträge dieselben zu dem fr. Antibarbarus von Barbieux geliefert haben. In Frankreich ist der deutsche Unterricht sehr beschränkt, aber unsere für oberflächlich geltenden Nachbarn stellen im sogen. Concurse für die Agregation an die Lehrer des Deutschen so hohe Anforderungen wissenschaftlicher Kenntnisse,[12]) daß bei einem ähnlichen Verfahren in Betreff unserer franz. Lehrer der franz. Unterricht schon längst auf eine der deutschen Intelligenz würdige Stufe gehoben worden wäre. Freilich um offen zu sprechen, erheischt das Bedürfnis an Lehrern manchmal Nachsicht von Seiten der Prüfungscommissionen und die begabtern Köpfe greifen kluger Weise nicht leicht zu einem Brodstudium, das auf der Universität unten an steht und für die spätere Zukunft kein lohnendes Ziel bietet.

III. Der Dilettantismus und der vorwiegend literarische Unterricht. — Während der wissenschaftliche franz. Unterricht, der sich gründlich und vorzugsweise mit dem Sprachmaterial beschäftigt, den wichtigsten Interessen des Vaterlandes dienstbar werden kann, ist der zerfahrene Dilettantismus, welcher, der mühevollen Erlernung der Sprachgesetze überdrüssig und unfähig, sich auf die Lectüre, und zwar wie es meistens

[12]) Man lese hierüber die beachtenswerthen Bemerkungen von Herrig (Archiv für n. Sprachen 1851 S. 409. ff. „Ein Beitrag zu der Frage über die Prüfung der Schulamtscandidaten.")

geschieht auf die neueste franz. Literatur wirft, eine Hauptquelle der schlimmsten franz. Einflüsse. Er macht die Jugend vor der Zeit mit den franz. Tagesideen bekannt, gewöhnt sie statt an wirkliche Geistesarbeit an die raffinirten Emotionen, nach welchen die franz. Schriftsteller haschen, und impft ihr in der empfänglichsten Zeit dafür zum Schaden des Nationalcharakters die Principien fremder Gesittung ein. Die vorwiegende Beschäftigung mit der franz. Literatur statt mit der Sprache findet an so vielen deutschen Schulen statt, [13]) daß man nicht laut genug auf die daraus entspringenden schlimmen sittlichen Folgen aufmerksam machen kann.

Es zeigt sich zunächst, daß diese Schulen das Wesen der modernen Bildung, welche sie als Vertreter des Fortschrittes exclusive beanspruchen, nicht verstehen und daß sie von der Fortschrittsidee des Romanticismus, welche sie vorschieben, eine grundfalsche praktische Anwendung machen. Von Baco's Satz ausgehend, ergeben sich nämlich die ganz entgegengesetzten und unwiderleglichen Schlüsse: „Unsere Bildung, als das Resultat einer mehrtausendjährigen außerordentlich complicirten Entwicklung, ist die des Greisenalters der Welt: daher ist zu deren Verständnis und Bewältigung ein vollständig gereifter Verstand nöthig, und sie paßt ebensowenig für den Jugendunterricht, wie die Nahrung eines erwachsenen Mannes für ein unmündiges Kind." — Unsere Jugend kann aber nicht bloß den Inhalt unserer heutigen Bildung nicht bewältigen, sondern dieser Inhalt ist auch selbst, gerade seiner Actualität wegen, eine sittliche Gefahr für dieselbe. „Das Menschliche, sagt ein ausgezeichneter Pädagog hierüber, von den Formen der Gegenwart getrennt, wirkt mehr objectiv auf uns ein. Die Leidenschaft theilt sich mit und wird ansteckend durch die Form, die Sprache, das Gewand, die Anspielungen und Bilder, unter welchen sie erscheint; wird alles dieses aus der Gegenwart, aus der Umgebung genommen, so ist der Eindruck zu stark; es ist kein Bild mehr, sondern eine wirkliche Leidenschaft, eine Thatsache, die wir zu nahe vor Augen haben, um sie ohne Gefahr sehen zu können; gehören dagegen Form und Sprache einer andern Epoche, einer antiken oder fremden Ordnung der Dinge an, so bleibt der Leidenschaft nur ihr allgemeinster abstractester Charakter, ihre Gewalt über uns ist geschwächt." (A. Vinet.) Nun sind es aber seit hundert Jahren vor allen die Zeitleidenschaften mit ihren krankhaften Extremen, für und gegen welche die franz. Schriftsteller kämpfen. Die Kritik und Analysis der Vergangenheit, der Kampf gegen die Auctoritätsgewalten auf allen Gebieten ist noch immer das Hauptthema der franz. Literatur, die dadurch zu einer Atmosphäre wird, in welcher der gereifte, durchgebildete Mann nur mit Mühe seine geistige Gesundheit bewahren kann, die aber auf den jugendlichen Geist dieselbe Wirkung wie frühzeitige Ausschweifungen auf den Körper machen muß. Der Wichtigkeit der Sache wegen erlaube man mir, in Anknüpfung an das früher Gesagte, einige der handgreiflichsten Beweisstücke beizubringen:

Jeder, welcher sich die Mühe gegeben hat, Literatur und Zeitgeschichte zu vergleichen, wird wissen, daß die moderne französische Geschichtschreibung hauptsächlich ein Plaidoyer für die verschiedenen politischen und religiösen Factionen ist und objectiv schreibende Historiker, wie Barante, ziemlich isolirt da stehen. Ein vollständiges Verständnis der franz. Geschichtschreiber ist also für die Jugend nur dann erreichbar, wenn sie die treibenden Interessen der Gegenwart kennt, mit einem Worte, wenn sie — Tagespolitik studirt! Nehmen wir A. Thierry, den „Homer der franz. Geschichtschreibung." Er wird an vielen deutschen Schulen gelesen, und wir wollen über seine ausgezeichneten Leistungen kein Wort verlieren, sondern nur eine Frage aufstellen, die man bei der Lectüre von Tacitus und Sueton jedesmal zuvor beantwortet und auch bei den heutigen Geschicht-

[13]) In Bayern ist nach der revidirten Schulordnung von 1854 die Einführung in die franz. Literatur sogar als Zweck des franz. Unterrichts an den Gymnasien aufgestellt. Als Resultat davon lesen wir in einem Programm die kaum glaubliche Enormität, daß auf der untersten Classe in 2 wöchentlichen Stunden: „Französische Literatur, Formenlehre nach Bettinger, mündliche und schriftliche Uebungen" — als Lehrpensa vorgenommen worden sind.

schreibern nicht übergehen darf, wenn man nicht ins Blaue hinein dociren will: „Wie faßt er seine Aufgabe als Historiker auf? Ce que je lui demande, sagt Thierry selbst, c'est de rechercher la racine des intérêts, des passions, des opinions qui nous agitent, nous rapprochent ou nous divisent; d'épier et de suivre dans le passé la trace de ces émotions irrésistibles qui entraînent chacun de nous dans nos divers partis politiques, élèvent nos esprits ou les égarent." Bei Thierry sind deshalb die Thatsachen durch dieses innere Band so durchflochten und verknüpft, daß der Versuch, bei ihm bloß das Factische zu suchen, so viel heißen würde, als aus einer Ode von Horaz bloß die einzelnen Wörter ohne Verständnis ihres Zusammenhanges lernen zu lassen. Ueber den Plan, welchen er in seiner „Histoire de la conquête de l'Angleterre par les Normands" verfolgt, spricht er sich in den Dix ans d'études historiques p. 16 aus: Dans ce cadre étendu, je donnais place à toutes les questions importantes qui m'avaient successivement préoccupé (s. die obige Stelle); à celle de l'origine des aristocraties modernes, à celle des races primitives etc.; enfin à celle de la méthode historique, à celle de la forme et du style, que j'avais attaquée récemment dans mes Lettres sur l'histoire de France. Nun finden wir aber in diesen „Briefen" den Aufschluß, daß er vor allem die Rehabilitation der unterdrückten und von den Historikern vergessenen untern und mittlern Volksclassen bezweckt. Er sucht deshalb deren historische Rechte überall auf und weist sie nach auf Kosten des Adels und der Geistlichkeit, er bemüht sich ihr politisches Bewußtsein durch die Erinnerung an die alte plebejische Freiheit und Größe zu wecken und stellt geradezu an die Geschichtschreibung das Desiderat: qu'à l'aide de la science unie au patriotisme, on fit sortir de nos vieilles chroniques des récits capables d'émouvoir la fibre populaire! — Ist das klar? — So ist denn aus seiner Geschichte der normannischen Eroberung ein wahres Höllenbreughelgemälde mittelalterlicher Zustände geworden, in dem der normannische Klerus und die Stammhalter des heutigen englischen Adels am allerschlimmsten wegkommen. Wir finden darin keine ethisch reinen, positiven Bildungsstoffe für die Jugend; was immerhin nicht hindert, den Standpunct Thierrys an und für sich als berechtigt anzuerkennen und seine Genialität nach Verdienst zu schätzen. Dieser Nachtheil liegt schon in den nackten Thatsachen allein; geht man weiter und will darin mit Thierry nothwendige Elemente zum tiefern Verständnis der Antinomien der Gegenwart suchen, so überschreitet man weit den Gesichtskreis der Schule und beschäftigt sich mit Fragen, die eine Durchbildung verlangen, die selbst die wenigsten Lehrer besitzen dürften; haben sie doch manchem Staatsmanne die Haare vor der Zeit gebleicht. Es ist also ein pädagogischer Misgriff, in Schulen aus A. Thierry franz. Geschichtschreibung kennen lernen zu wollen; es ist überhaupt ein Misgriff, die raffinirten modernen Historiker der Jugend in ganzen Werken vorzuführen.

Glaubt man etwa, der ausgezeichneteste der franz. Geschichtschreiber, Guizot mache eine Ausnahme? Sein Discours sur l'histoire de la Révolution d'Angleterre ist für die preußischen Schulen herausgegeben und adoptirt worden, ohne daß jemanden die Worte aufgefallen wären, mit denen Guizot selbst im Anfange des Discours seinen Zweck bezeichnet: „Je voudrais dire quelles causes ont donné en Angleterre à la monarchie constitutionelle et dans l'Amérique anglaise à la république le solide succès, que la France et l'Europe poursuivent jusqu'ici **vainement** à travers ces mystérieuses épreuves des révolutions qui, bien ou mal subies, grandissent ou égarent pour des siècles les nations. Man begeht also die Absurdität, mit Knaben, die noch mit der Sprache zu kämpfen haben, ein Werk zu studiren, in dem ein Staatsmann wie Guizot untersucht, weshalb die heutigen Revolutionen nicht reussiren! Und welchen ethischen Gewinn zieht unsere Jugend aus allen den wüsten Revolutionsgemälden, mit welchen man fortwährend die Schulen überschwemmt? Für die „Correctur der Ideen" kommt auch sehr wenig dabei heraus, wenn naive Schulmänner eine solche bezwecken sollten.

Die Schule hat auch in der Lectüre bei der Propädeutik zur Gegenwart stehen zu bleiben; sie soll also die modernen franz. Historiker vorzugsweise zur Kenntnisnahme des historischen Stils benutzen und zwar nur an der Hand eines Lesebuches, welches in einem bestimmten ethischen Rahmen dieselben zugleich den übrigen Schulzwecken anpaßt. Dazu rechne ich, daß das Lesebuch den Schülern Gelegenheit gebe, ein gutes Stück franz. Geschichte verschiedener Perioden kennen zu lernen — eine Erleichterung für den Geschichtsunterricht. Das Studium der Geschichtschreibung und des Gedankenganges der franz. Geschichtschreibung gehört nicht auf die Schule, wie denn überhaupt jede Lehrmethode, die den sprachlichen Unterricht dem literarischen unterordnet, nicht bloß mangelhafte Ergebnisse positiven Wissens hervorbringt, sondern auch durch Ueberspannung der pädagogischen Aufgabe die gedeihliche normale Entwicklung des jugendlichen Geistes verhindert und dauernde sittliche Nachtheile im Gefolge hat. Von den letztern sei nur einer mit den treffenden Worten Wiese's (Deutsche Briefe über engl. Erziehung S. 61) angeführt: „Es straft sich hinterher jede Beschleunigung der Gedankenentfaltung. Wenn man die Jugend vor der Zeit und mühelos mit den Ergebnissen des Wissens für eine höhere Lebensstufe bekannt macht, kommt sie sehr leicht in den Fall, den Fonds von Begeisterung zu verbrauchen, den jeder Mensch für das Leben braucht und für dasselbe als Mitgabe erhalten hat, und der sich gerade an eigner Ueberwindung von Schwierigkeiten am naturgemäßesten vermehrt." Das heißt, auf unser Thema angewandt, mit andern Worten: wird der franz. Unterricht, in der Absicht unsere raffinirte moderne Bildung zu vermitteln, überwiegend literarisch, so stellt er dem Vaterlande keine Bürger von gesundem ungeschwächten Urtheil, sondern blasirte Pessimisten in Aussicht.

IV. Didaktischer Werth der französischen Sprache. — Es ist merkwürdig, daß während so viele Deutsche die franz. Literatur mit Leidenschaft treiben und ein Humboldt nach dem Vorgange von Leibnitz und Schlegel französisch geschrieben hat, eine ziemlich geringschätzige Meinung von dem innern Gehalte und didaktischen Werthe der franz. Sprache selbst so allgemein unter uns verbreitet ist, daß alle öffentlichen Gelegenheiten, wo der franz. Unterricht zur Sprache kam, Aeußerungen darüber, namentlich von Seiten der Altphilologen, constatiren lassen, daß sogar eine preuß. Ministerialverfügung vom 24. Oct. 1837 geradezu sagen konnte, die franz. Sprache verdanke ihre Erhebung zu einem Gegenstande des öffentlichen Unterrichts nicht ihrer innern Vortrefflichkeit und der bildenden Kraft ihres Baues. Die traurigen Zustände des franz. Unterrichts können nicht befremden, wenn von Auctoritäten wie Beneke, Kohlrausch u. a. der franz. Sprache jede „wissenschaftliche oder erziehende Bedeutung für uns, jede Anziehungskraft für die Jugend" abgesprochen wird. Woher kommt diese Auffassung? Sie hat, außer der Unkenntnis der Resultate der heutigen Wissenschaft, zunächst eine historische Quelle: das Auftreten deutscher Patrioten gegen die Gallicomanie, besonders seit dem Alarmrufe Herders in seinen Briefen zur Beförderung der Humanität 1793. Als Herder, in seiner Jugend selbst von Franzosensucht angesteckt, bei reiferer Einsicht die sociale Gefährlichkeit des franz. Wesens für Deutschland erkannt hatte, sprach er sich laut dagegen aus und wies darauf hin, daß die sogenannte französische Erziehung der höhern Stände deutsche Gemüther nothwendig misbilden und irre führen müße. Dabei griff er besonders die franz. Sprache an: „Sie läßt die Seele leer von Begriffen oder giebt ihr für die wahren und wesentlichen Beziehungen unseres Vaterlandes falsche Ausdrücke, schiefe Bezeichnungen, fremde Bilder und Affectationen. Aus ihrem Kreise gerückt, muß sie solche, und wäre sie eine Engelssprache, geben. Also ist es gar nicht vermessen zu sagen, daß sie unserer Nation, in den Ständen, wo sie die Erziehung leitete, oder vielmehr die ganze Erziehung war, den Verstand verschoben, das Herz verödet, überhaupt aber die Seele an dem Wesentlichsten leer gelassen hat, was dem Gemüthe Freude an seinem Geschlecht, an seiner Lage, an seinem Berufe giebt." E. M. Arndt, in der Erinnerung an Deutschlands Schmach lebend, wiederholte später dieses Urtheil, er griff

die französische Sprache als „geboren aus der unruhigen eiteln Wirthschaft des wälschen Geistes, voller Trug und Täuschungen des Scheines" an. Herders und Arndts Auffassung schmeichelt ungemein dem deutschen Patriotismus; sie bietet zugleich ein wohlfeiles Mittel, sich den Anschein tiefer Einsicht zu geben, wenn man auch nicht den Anspruch machen darf, auf wissenschaftlichem Wege zu einer Ueberzeugung über das Wesen der franz. Sprache gekommen zu sein; ihre allgemeine Verbreitung ist daher erklärlich. Es thut mir leid, im Dienste der Wahrheit ein nicht unerhebliches Misverständnis darin nachweisen zu müßen. Herder selbst hatte hauptsächlich die franz. Conversationssprache im Sinne, nicht aber die literarische Sprache, denn nicht bloß sagt er in jenen „Briefen" ausdrücklich, daß er die „auswendig gelernten, fremden, armseligen Phraseologien" darunter verstehe, sondern er rühmt auch späterhin den Einfluß der franz. Sprache auf die deutsche, deren „verwirrte Begriffe und dunkle Knäuelsperioden" ihn ärgerten.[14]) Sicherlich wird kein vernünftiger Mensch etwas gegen Herders Urtheil in dieser Auffassung einzuwenden haben. Man darf jedoch auch hier nicht zu weit gehen und die Sprache überhaupt heruntersetzen, weil sie ein treuer Ausdruck des franz. Nationalcharakters ist. „Wir tadeln," sagt Fuchs (die Roman. Sprachen S. 116), „die romanischen Völker wegen ihres Mangels an Gemüthstiefe und Innerlichkeit und vergessen, daß jedem Volke, wie eine andere Aufgabe in der Geschichte, so auch eine andere Eigenthümlichkeit des Wesens verliehen ist, und daß die Romanen statt der genannten Eigenschaften, welche vorzugsweise den Germanen zukommen, wieder andere glänzende haben, die uns abgehen, und es ist daher ganz natürlich, daß diese Verschiedenheit der Volksthümlichkeit auch in der Sprache sich ausprägt, und es kann gewiß kein Vorwurf für die romanischen Sprachen sein, daß sie die Eigenthümlichkeit der sie redenden Völker durchaus treu abspiegeln. Werfen wir den romanischen Sprachen Haschen nach Schein vor, so können diese mit demselben Rechte unserer Sprache den Mangel an Schein, ihre Plumpheit und Ungefälligkeit vorwerfen."

Die franz. Sprache hat sich nun allerdings zum Theil unter dem Einflusse der Conversation entwickelt: schon im Mittelalter dichtete und focht man mit dem Hintergedanken an den Damensalon (bei Joinville: „encore parlerons nous de ceste journée ez chambres des dames"), auch läßt sich nicht läugnen, daß die Hofsprache lange Zeit die Entfaltung der volksthümlichen Sprachelemente gehemmt und den Umfang des Wörterbuches beschränkt gehalten hat, so daß die wenigen erlaubten Wörter[15]) der Sprache ein farbloses Gepräge gaben; allein jedes Jahrhundert zählt ausgezeichnete originelle Schriftsteller, die sich vom Hofe und später von der Akademie emancipirten, und die romantische Dichterschule, die Historiker u. s. w. haben schon längst die alten Dictatoren des Geschmackes und der Sprache entthront und letzterer eine solche Umgestaltung gegeben, daß derjenige, welcher bloß die Sprache der ältern franz. Classiker kennen gelernt hat, die heutigen franz. Schriftsteller nicht ohne neue Studien verstehen kann.[16]) Das gegenwärtige Französisch ist nicht mehr jene kalte, nüchterne, ideenarme, enggeschnürte Sprache des Malherbes und J. B. Rousseau, auch ist es nicht mehr die geschminkte, äußerlich elegante und innerlich lügenhafte Sprache der Stutzer mit Allongeperücken unter Ludwig XIV. und XV., es hat als vollständigster Ausdruck der titanenhaften Arbeit des neunzehnten Jahrh. auf allen Gebieten, wo der Geist und die Hand des Menschen thätig sein kann, eine Reichhaltigkeit, Energie und Lebensfrische erlangt, die es zu einem der vollkommensten Instrumente der modernen Cultur machen. Man kann jetzt der französischen Sprache nicht mehr den Vorwurf

[14]) Philos. u. Gesch. 11. 58. 65. 66. Gervinus, Neuere Gesch. der poet. Nationalliter. I. 481.

[15]) Th. Gautier behauptet, die Sprache Racine's zähle keine 800 Wörter.

[16]) Der Unterschied zwischen dem heutigen Französisch und dem des vorigen Jahrhunderts ist schon höchst bedeutend. Man nehme einmal einen Band von Michelet über neuere franz. Geschichte zur Hand und vergleiche seinen Stil, sein Wörterbuch mit dem Voltaire's. Voltaire und die Encyklopädisten wollten vor allem überall gelesen und verstanden, Michelet und nicht wenige andere franz. Historiker unserer Zeit wollen studirt werden.

der Wortarmut machen; dem ist seit der Revolution von 89 gründlich abgeholfen worden. Eine bedeutende Menge ganz neuer Wörter sind während der Revolution und nachher durch die Fortschritte der Wissenschaften entstanden. Die Romantiker haben nicht bloß das ältere Französisch, sondern auch die heutigen Patois zur Bereicherung des Wörterbuches herangezogen, ich erinnere nur an Nodier und Georges Sand, und auch hierin ihren Zusammenhang mit den Bestrebungen des 16. Jahrhunderts documentirt. Sie werden hierin nicht wenig unterstützt durch die täglich zahlreicher werdenden Verehrer der mittelalterlichen Nationaldichtung, welche neuerdings sogar beabsichtigen, die Trouvères populär zu machen; die „Conteurs" des 16. Jahrhunderts mit ihrer kräftigen, naiven, von echtem esprit gaulois sprudelnden Sprache sind bereits durch wohlfeile Ausgaben in aller Hände gekommen.

Die Wortbildungsfähigkeit des Deutschen wird von keiner modernen Sprache Europa's übertroffen, und man kann wohl mit Recht den germanischen Sprachstamm als den reichsten von allen (Kolbe giebt ihm 500,000 Wörter) annehmen; aber man muß sich hüten, den romanischen Wortschatz und speciell den französischen zu gering anzuschlagen. Von der Wortbildungsfähigkeit werde ich später sprechen; ich erinnere hier nur an einige Zahlen. Das einen großen Theil der Vulgärsprache ausschließende Dictionnaire de l'Académie hatte in der ersten Ausgabe (1694) allerdings kaum 19—20,000 Wörter, allein das zehn Jahre später erscheinende Diction. de Trévoux zählte schon über 60,000, ohne die ganze Sprache zu umfassen. Diese Zahl stieg in unserer Zeit bei Boiste auf 110,000, und Napoleon Landais auf 140,000. Zieht man von letzterer Zahl auch einige Tausend geographischer Namen aus dem Complementbande ab, so müßte man doch, um ein vollständiges Wörterbuch des Nordfranzösischen zu erhalten, noch den ungeheuren Wortvorrath von 8—9 Hauptdialekten, unter denen der normannische allein mehr als 9000 Wörter zählt, sowie das Altfranzösische (30,000 Wörter in dem unedirten Wörterbuche von Barbazan) hinzuzählen. Man kann daraus wohl den Schluß machen, daß der gesammte romanische Sprachstamm mit seinen zahlreichen Dialekten dem germanischen an Wörterzahl nicht allzuweit nachstehen wird. Sicherlich, die romanische Philologie hat eine Aufgabe, die so großartig ist, daß Deutschland es als eine Ehrensache ansehen müßte, wie auf keinem andern Gebiete der Forschung und geistigen Eroberung, so auch hier nicht, irgend einer andern Nation den Vorrang zu lassen.

Der Reichthum der Sprache geht bei den großen Schriftstellern parallel mit einer Fülle von Ideen, welche ihre Werke zu einer unerschöpflichen Quelle der Belehrung und tüchtiger Geistesarbeit machen. Dieser Gedankenreichthum hat allerdings hie und da auf den Stil einen Einfluß geübt, der von den Sprachpuristen der alten Schule als höchst nachtheilig signalisirt worden ist. „Die Kunst des Stiles" sagt Rigault, „leidet unter der Fülle unserer Ideen. Bei der Menge der Materialien, die wir nicht aus Eitelkeit, sondern aus Gewissenhaftigkeit aufnehmen, um keinen Gesichtspunct unberücksichtigt zu lassen, ist ein einfacher Satzbau, Reinheit der Form und Klarheit kaum möglich; eine Menge von Adjectiven erfüllen als Stellvertreter von Gedanken die Phrase, die Periode dehnt sich aus und die Sprache platzt endlich in Fetzen, wie ein überfüllter Luftballon." Aber dieses ist ein Vorwurf, der nicht französische Schriftsteller allein trifft; Rigaults Worte passen eben so gut auf manche Seite unseres Gervinus. Die Menge der modernen Ideen, — das Resultat Jahrhunderte langer Arbeit — läßt sich nicht mehr in der alten akademischen Sprache zusammenschnüren oder vielmehr verwässern; auch setzen die Männer der Wissenschaft nicht mehr den Salon mit dessen oberflächlichem Publicum voraus, sondern, selbst wenn sie populär schreiben, die Studirstube oder doch ernste, wißbegierige Männer. Dann aber trifft dieser Vorwurf auch nur einzelne Schriftsteller, nicht die französische Sprache des 19. Jahrhunderts; denn es giebt glücklicher Weise eine ganze Reihe von Meistern, die sich davon frei halten. Rigault gesteht auch selbst: Sans doute, il y a encore de grands écrivains dans cet idiome défiguré, et d'aussi beaux génies qu'aux époques privilégiées de l'art le

plus pur.“ Damit kann der Pädagog, welcher in der neuern franz. Literatur vorzugsweise sprachliche Bildungsstoffe sucht, sich beruhigen; er hat eine reiche Wahl aus den Werken von Guizot, Sismondi, Ampère, Nodier, Saint-Beuve, Barante, Michaud, Quinet, Arago, u. v. a. Diese auf der Höhe der modernen Bildung stehenden Schriftsteller liefern sogar in manchen ihrer Productionen so umfangreichen Stoff schwieriger Interpretation, daß sie sich nur für die Prima eignen, dort aber auch an den Bürgerschulen die altclassischen Auctoren nicht schlecht ersetzen können, während sie denselben an den Gymnasien nicht unwürdig zur Seite treten. Vielleicht dürfte für Leser, welche gewohnt sind, sprachliche und sachliche Schwierigkeiten zugleich nur bei den Alten zu suchen, eine kleine Probe von einem franz. Schriftsteller zweiten Ranges an der Stelle sein. Um die Frage zu beantworten, weshalb von den drei großen Dramatikern des 17. Jahrhunderts Molière am wenigsten auf der Bühne verloren habe, beginnt Nisard (Hist. de la littér. franz. T. III.) „Il y en a des raisons générales, tirées de la nature même de la tragédie. Il entre du savoir dans le plaisir que nous prenons à une oeuvre tragique. Or, ou le savoir s'en va, ou, comme il arrive aujourd'hui, il se tourne contre la tragédie. Le procès, qu'on fait à celle-ci pour avoir donné des moeurs francaises à des personnages grecs ou romains, n'est pas encore vidé; et c'est un grand tort pour un art d'avoir des procès avec la science. En outre, la convention y tenant plus de place que dans la comédie, le public se croit le droit d'y demander plus de changements. Il se fatigue des mêmes types. C'est le hasard d'un acteur supérieur qui de loin en loin les rajeunit. La langue, qu'ils parlent dans les changements que subit la langue générale, devient savante. Elle n'arrive dans la plénitude de son sens qu'aux esprits cultivés et aux doctes; les autres ou les contestent ou ne la comprennent pas etc.“ Verlangt man hier eine elegante und echt deutsche (d. h. von Fremdwörtern möglichst freie) Uebersetzung und ein vollständiges Verständnis des Inhaltes, so enthält nicht bloß fast jeder Satz im ganzen genommen Schwierigkeiten, sondern man stößt auch auf eine Reihe einzelner Wörter, von denen jedes zum Behufe des Verständnisses des realen Zusammenhanges eine Besprechung nöthig macht. Solche inhaltschweren Wörter sind savoir (gelehrtes Wissen, — Kenntnis der antiken Stoffe &c.), procès, moeurs françaises, convention (die drei Einheiten), changements (in 2 Bedeutungen, die auch sachliche Erklärung verlangen), acteur supérieur (hoch begabt, geistig überlegen (Lexicon?) — Lekain, Talma, Mad. Rachel!) u. s. w. Diejenigen, welche am meisten französisch verstehen wollen, stolpern regelmäßig schon über die Uebersetzung des zweiten Satzes: Il entre du savoir dans; dann über die Schwierigkeit, treffende deutsche Ausdrücke zu finden für s'en va, le procès qu'on fait.. n'est pas encor vidé („Proceß machen“ als undeutsch weggeschafft), c'est un grand tort pour; c'est le hasard d'un (es ist ein Z. wenn); &c. Es sind dieses nur einzelne von den onomatischen und sachlichen Schwierigkeiten, deren Besprechung den Unterricht lehrreich machen kann. Das Stück bietet aber auch noch Gelegenheit zur Anknüpfung von synonymischen Verhandlungen. Um nur eine zu erwähnen, man wird durch die vorkommenden Wörter savoir, science, savant, docte, cultivé von selbst darauf geführt, die Synonyma savoir, science, connaissance, érudition, litérature — savant, érudit, docte, lettré (homme de lettres) vorzunehmen, besonders da noch mehrere dieser Wörter im Verlaufe des Stückes vorkommen, und man so die passendsten praktischen Beispiele bei der Hand hat; diese Lection wäre dann zu vervollständigen durch Analyse der franz. Ausdrücke für die deutschen: „Bildung, gebildet.“

So kann eine einzige Seite eines modernen franz. Prosaikers eine Classe während einer ganzen Stunde gehörig beschäftigen. Der franz. Unterricht ist dabei kein geringer Gewinn für das Deutsche, da dessen unerschöpfliche Hülfsquellen durch die fortwährende Vergleichung mit dem Französischen und durch das Ringen nach treffenden Ausdrücken und Wendungen den Schülern erst recht zum Bewußtsein kommen. Derjenige, welcher meint, hier wäre alles mit auswendig gelernten Phraseologien — als der Hauptschwierig-

keit — abgethan, hat eine höchst kindische Vorstellung von der bedeutenden geistigen Arbeit, welche die Vergleichung zweier so entgegengesetzter Sprachgenien erfordert.

Die französische Dichtersprache bietet nicht weniger vortreffliche Stoffe für den Unterricht. Ich muß hier einem zwar antiquirten, aber noch ziemlich verbreiteten Vorurtheil entgegentreten. Die franz. Sprache soll nämlich für die Poesie zu wenig kräftige und bedeutsame Wörter besitzen, da der alltägliche Gebrauch die Bedeutung von vielen verflacht habe. „Man denke sich," sagt Jenisch,[17]) „die französischen Wörter ravi, charmé, plaisir, malheur, infini, extrême, merveille, adorable, und vergleiche sie z. B. mit den ihnen entsprechenden deutschen: bei welchen Kleinlichkeiten braucht der Franzose diese so bedeutungsvollen Wörter so wie ganze tönende Phrasen z. B. je suis ravi de vous voir après un siècle d'ennuis! (wird heute kein vernünftiger Franzose sagen, J. scheint die Phrase aus dem Boudoir einer Marquise des vorigen Jahrh. zu haben). Welche allgemeine flache Bedeutung haben hier jene so kraftvollen Wörter und diese hyperbolischen Phrasen! Wenn der Prosaist prägnante Worte durch einen allgemeinen Sinn so schaal macht, was bleibt dem Dichter übrig, um die höheren Grade der Empfindung und Leidenschaft zu bezeichnen?" Heben wir zuerst den historischen Irrthum hervor: diese Auffassung trifft nicht die heutige Dichtersprache, sondern einzig die des vorigen Jahrhunderts, weil erstens die Dichter nur die von der Akademie anerkannten in den Salons circulirenden wenigen Wörter gebrauchten und zweitens nur jämmerliche Dichter existirten. „Die Sprache des achtzehnten Jahrhunderts," sagt Mager (Gesch. der fr. National-Lit. I. 195), „ist klar, trocken, farblos, prosaisch, aber unerträglich in der Poesie, welche mit einer so ausgedörrten, abstracten Sprache nichts anzufangen weiß. Auch fehlen die Poeten dem achtzehnten Jahrhundert — freilich nicht bloß der Sprache wegen — gänzlich, und Voltaire selber meinte zu seiner Zeit, keiner sei im Stande, auch nur zwanzig gute Verse hintereinander zu schreiben." Seitdem hat der Romanticismus eine neue Dichtersprache geschaffen, deren außerordentliche Befähigung für alle Gattungen der Poesie Victor Hugo allein schon auf die glänzendste Weise bewiesen hat. Hugo hat eine Reihe wahrer Kunstwerke der Sprache geliefert, in denen dieselbe eine Kraft, einen Schwung, einen Reichthum der Farben entfaltet, der ebenso überraschend als bewunderungswürdig ist. Die dadurch hervorgerufene bedeutende Schwierigkeit des Verständnisses und der Uebersetzung macht gerade seine Gedichte zu einem ausgezeichneten Unterrichtsstoffe für die oberen Classen;[18]) obgleich aus pädagogischen Gründen die Auswahl nicht sorgfältig genug getroffen werden kann. Und Victor Hugo ist nicht der einzige Romantiker, welcher der deutschen Schule diese Dienste leisten könnte.

Das Gerede von der allzugroßen Verflachung der franz. Wörter für die Poesie scheint mir außerdem an einer bemerkenswerthen Unklarheit zu leiden. Die Poesie liegt nicht in den Wörtern! Will man Proben haben von den wunderlieblichen Schöpfungen, welche Gefühl und Leidenschaft aus der allereinfachsten und ärmsten Sprache hervorzuzaubern vermag, so lese man die Romanzen und Elegien von Mad. Desbordes-Valmore, diametrale Gegensätze von V. Hugo's Manier.

V. Das Wesen der französischen Sprache. — Die richtige Erkenntnis des Wesens der franz. Sprache ist die Grundlage des ganzen wissenschaftlichen franz. Unterrichts. — Der Satz: „Seit der Kaiserzeit trat eine Verderbnis der lateinischen Schriftsprache ein, welche bis zur Völkerwanderung stets zunahm; letztere führte durch das gewaltsame und massenhafte Eindringen germanischer Elemente eine vollständige Zertrümmerung und Verwilderung herbei, aus welcher seit dem 7. Jahrhundert die romanischen

[17]) Philos. kritische Vergleichung und Würdigung von vierzehn ältern und neuern Sprachen Europas. Eine gekrönte Preisschrift. Berlin 1796.

[18]) Ich halte z. B. den Lehrer nicht für befähigt, wirklich anregenden und fruchtbringenden französischen Unterricht in Prima zu ertheilen, dem die sechs ersten Strophen aus „La Prière pour tous" nicht Stoff für eine ganze Stunde bieten.

Sprachen hervorgiengen, unter denen sich die französische von ihrem lateinischen Ursprunge am weitesten entfernte, d. h. in der Corruption am weitesten voranschritt" — enthält ungefähr die Quintessenzformel für die Ansichten von Wachsmuth, Fernow, W. von Humboldt, Bopp, Pott u. a. über das Wesen und die Entstehung der romanischen Sprachen und speciell der französischen. Dieselbe erhält ein bemerkenswerthes religiöses Schlaglicht durch Wackernagels (Altfr. Lieder u. Leiche, Vorr. V.) Behauptung, daß bei der Gestaltung der romanischen Sprachen mehr das Bewußtsein und die Willkür der Menschen mit ihrer Menschenärmlichkeit und Unbeholfenheit thätig gewesen, während die germanischen Sprachen mit ihrer Kraft, ihrem Reichthume und ihrer Geschmeidigkeit göttlicher Schöpfung seien. Die sonst wohlverdiente Auctorität der Männer, welche diese Ansichten vertreten, macht es erklärlich, wie alle, welche nicht als Fachmänner tiefere Studien gemacht haben, besonders aber alle welche, wie Fuchs sagt, „außer dem Lateinischen und Griechischen kein sprachliches Ziel sehen," sich bisher damit begnügt und daher auch den didaktischen Werth des Französischen so gering als möglich angeschlagen haben. Seitdem aber Jakob Grimm, Diez, Denina und Fuchs das großartige Naturgesetz der steten Neubildung und Fortentwicklung auch in den romanischen Sprachen nachgewiesen haben, dürfen jene unhaltbaren Auffassungen nicht länger mehr der richtigern und tiefern Erkenntnis des Wesens der franz. Sprache und der echtwissenschaftlichen Ausbeutung ihrer Bildungsstoffe in den Weg treten.

Die romanischen Sprachen und die französische nicht weniger als die italienische und die spanische, sind keine Entartungen, keine Trümmerreste der lateinischen Schriftsprache, sondern naturgemäße Fortbildungen der ebenso alten römischen Volkssprache. Die Synthesis hielt die Schriftsprache — ein Kunstwerk für die gebildeten Stände (Diez) — stationär in der Form und zum Theil auch in der Wortmasse; die Analysis ließ aus der Volkssprache, der im freien lebendigen Boden wachsenden Naturpflanze, fortwährend neue Blüthen und Zweige treiben: sie zersetzte allerdings deren Grundstoffe, allein um Neubildungen zu schaffen, gerade wie bei der chemischen Zersetzung die geschiedenen Molecule nicht corrumpirt werden oder untergehen, sondern zu neuen Stoffen zusammentreten und nur unwesentliche Formen vernichten. Statt also nach der bisherigen rohen Auffassung in dem Worte heure bloß eine bedauerliche Verstümmelung des schönen lateinischen Wortes hora zu erkennen, wird man jetzt genauer zusehen, ob mit diesem Worte nicht noch etwas anderes vorgegangen ist als eine bloße Lautveränderung und da wird man denn zu seinem Erstaunen entdecken, daß der in hora liegende Begriff zu einer ganzen Reihe von vortrefflichen Wörtern entwickelt worden ist: or, lors, dès-lors, alors, lorsque, encore, dorénavant, désormais, orains altfr., orendroit altfr., heure, heures, horaire, (heur, bonheur, malheur?) Hier ist keine Corruption des Lateinischen, sondern eine handgreifliche Vervollkommnung desselben. Man hat in neuester Zeit angefangen, das Verhältnis des Griechischen zum Sanscrit von einem ähnlichen Gesichtspuncte aus zu untersuchen und gefunden, „daß die Sprachvergleichung „nicht zwingt, in den spätern Sprachen einen bloßen Trümmerrest des Sanscrit zu „sehen, zu welchem Resultate bloß etymologische Betrachtung der Formen leicht führen könnte, was vor allem der Umstand beweist, daß im Sanscrit das Plusquam„perfectum noch nicht existirt; ferner daß im Gebrauch des Aorist und Perf. dort „kein Unterschied sich durchführen lassen will, ferner daß dort nicht alle Tempora mit „allen Modis ausgestattet sind, sondern nur einzelne bei einzelnen erscheinen, und daß „die Durchführung des Conjunctivs zu einem selbständigen Modus als eine That des „griechischen Geistes anerkannt ist." (Aken, Tempora und Modi im Griechischen. Güstrow 1858). Solcher Thaten hat der französische Geist eine ganze Reihe vollbracht (s. später): die französische Sprache ist nicht bloß onomatisch, sondern auch **syntaktisch** eine Fortentwicklung und Vervollkommnung des Lateinischen. Für die Onomatik hat Fuchs in seinem gediegenen Werke „Die romanischen Sprachen in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen, Halle 1849" den unwiderleglichen

Beweis geführt; für die Syntax bieten die beiden grammatischen Werke von Mätzner Material in Fülle. Das Achselzucken der Altphilologen über diese von Fuchs zuerst klar und offen ausgesprochene Enormität wird die Vertreter der romanischen Philologie nicht abhalten, den Beweis zu vervollständigen und hoffentlich auch die Resultate für die Didaktik zu benützen (s. unten).

Die französische Sprache besitzt in ihrer merkwürdigen Ableitungsfähigkeit ein Hauptmittel, das Lateinische onomatisch zu entwickeln: sie macht neue Wörter durch kleine Veränderungen des Stammes oder der Endung (lat. canalis — canal, chenal, cheneau), von einzelnen Formen des Zeitwortes (le tenant, l'écrit, l'armée, le pouvoir, etc.) von Eigenschaftswörtern (z. B. von latinus 12 Wörter), von Steigerungsformen, Zahlwörtern, Fürwörtern und Eigennamen, ja durch Zertheilung der lat. Ableitungssilben selbst (z. B. aceus in as, asse, ace, ache, der Bedeutung nach verschieden). Es ist gar nicht selten, daß ein einziges Stammwort 20, ja mehr als 30 Nachkommen producirt hat, z. B. charta, caballus, carrus, damask u. a. Hierin hat die franz. Sprache keinen schlechten Ersatz für die überlegene Befähigung der deutschen, zusammengesetzte Wörter zu bilden. Jakob Grimm (D. Gr. II. 963) sagt über unsern etwas zu hoch gestellten Vorzug: „Die Compositionsfertigkeit aller deutschen Mundarten ist ein schätzbarer Vortheil, wir besitzen dadurch eine große Zahl lebensvoller dichterischer Ausdrücke, die sich oft gar nicht in andere Sprachen übersetzen lassen. Diese fremden Sprachen übertreffen uns gleichwohl nicht selten an einfachen Wörtern und Ableitungsmitteln. Die Zusammensetzung ist äußerlich schleppender und anmaßender als die Ableitung, und der Ueberfluß abstracter Compositionsformeln auf Kosten untergegangener einfacher Wörter scheint nur ein Nachtheil." Ebenso wie das lat. malus und vinea, verdienen das franz. pommier und vigne den Vorzug vor unserm „Apfel-Baum" und „Weinberg." In dieser Selbsterkenntnis wird kein Vorurtheilsfreier eine Verkleinerung unserer durch andere Eigenschaften alle europäischen Sprachen übertreffenden deutschen Sprache erblicken können.

VI. Die französische Sprache als formales Bildungsmittel neben dem Lateinischen. Aufgabe des Lateinischen innerhalb des franz. Unterrichts an der Realschule.

Auf Untersuchungen von Bopp fußend läßt Fuchs (S. 311 ff.) einen wesentlichen formalen Unterschied zwischen analytischen Sprachen und synthetischen oder Flexionssprachen nicht zu und Pott (Etym. Forsch. I. 125) reducirt denselben auf eine „baare Aeußerlichkeit." Allerdings sind die latein. Flexionen Wörter (bes. Pronomina), deren Bedeutung meistens unkenntlich geworden ist. So besteht zwischen vidis-ti und dem fr. tu vis im Grunde nur der Unterschied, daß im Lateinischen das Pronomen nach, im Französischen vor dem Verbum steht, wobei am Ende das Französische noch eine altlateinische Aussprachsweise von tu (vgl. optumus und optimus) bewahrt hat. Aehnliches findet auch in der Declination statt. Wenn z. B. das Französische die Artikel le und la d. h. die Pronomina ille und illa vor das Nomen setzt, so erkennen wir in dem Finalzeichen s des lat. Nominat. Sing. das Sanscritpronomen sa wieder. (s. Bopp, Vgl. Gramm. I. 551).

Für einzelne lateinische und französische Wörter, namentlich für Conjugationsformen, mag der formale Unterschied nur ein unwesentlicher sein, allein vergleicht man die beiderseitige Gesammtwortmasse und die Rollen, welche Flexionen und Ersatzwörter, Ableitung und Neubildung darin spielen, so zeigt sich eine so bedeutende Divergenz beider Sprachen, daß dadurch auch ihre Stellung zur Didaktik, die uns hier hauptsächlich beschäftigt, eine wesentlich verschiedene wird. Wir haben bereits oben (S. 926) das Französische als eine onomatische Fortentwickelung des Lateinischen erkannt: der vor allem nach Deutlichkeit strebende Volksgeist schied die Begriffe schärfer; er schuf für jeden ein besonderes Wort durch die mannigfachsten Mittel der Ableitung und Neubildung; dazu kamen die Nöthigungen der fortschreitenden Cultur, welche mit den Dingen

und Lebensverhältnissen auch die Wörter (z. B. vom lat. carta 34 franz. Wörter) vervielfältigten. Demnach ist denn auch in der Declination die latein. Flexion eine Begriffssynthesis und der franz. Artikel eine Analysis.

Beispiel:

	lat.	franz.			
Sing. Nomin.	pan-is	1) pain.	2) le pain.	3) un pain.	4) du pain (Theilungsart.)
	aqu-a	1) eau.	2) l'eau.	3) une eau.	4) de l'eau.

Mit dem Geschlechte sind dies 5 logische Verhältnisse des Substantivums, welche das Lateinische bei jedem Worte nur durch eine einzige Flexion ausdrückt, während es im Französischen durch vier formal verschiedene Ausdrucksweisen geschieht. Es versteht sich von selbst, daß größere logische Entwickelung und Deutlichkeit auf Seiten der Sprache steht, wo die Begriffsunterschiede nicht in der Endung des Wortes zusammenfallen. Worin liegt nun das formal Bildende des Lateinischen? Hat man an einem einzigen franz. Worte wie pain die Bedeutung von le, un, du, de, d'un u. s. w. kennen gelernt, so kann man alle übrigen Masculina damit decliniren: alle Wörter stecken so zu sagen in derselben Declinationsuniform; im Lateinischen hat dagegen die Aussprache in der innigen Verschmelzung der Flexion mit der Wurzel ein ursprünglich ähnliches Verhältnis geändert: man mag jene logischen Verhältnisse an pan-is noch so gut erfahren haben, man kann davon auf die übrigen Substantiva keine unmittelbare Anwendung machen, weil man zuvor von jedem einzelnen die besondere Beugung wissen muß. In dieser Hinsicht sind die zahlreichen latein. Flexionsverschiedenheiten allerdings hauptsächlich Gedächtnissache, aber gerade weil die Jugend sich dabei so lange mit dem Wortkörper und dessen Veränderungen zu beschäftigen hat, weil sie dadurch Interesse für das „Wort" und scharfe Auffassung desselben gewinnt, ohne welche ein wissenschaftliches Sprachstudium — man weiß, was davon ab- und damit zusammenhängt — ganz unmöglich ist, liegt im Lateinischen ein so unübertreffliches formales Bildungsmittel. Die franz. Artikel, Pronomen und andere Supplemente der Flexion sind rein abstracte Sprachmittel, um die Nuancen des Gedankens auszudrücken.[10]) Selbst in den seltenen Fällen, wo das Französische reicher als das Lateinische an Formen ist, beruhen letztere auf Abstractionen, die für formale Bildung, wie ich sie auffasse, wenig Stoff bieten. Die Pronomina bieten ein frappantes Beispiel:

Singularis

Nomin. masc. qui . . quis . . .		qui, quel, lequel
„ fem. quae		qui, quelle, laquelle
Nom. u. Acc. neutr. quod . . quid . . .		qui, que, quoi
Genit. masc. / fem. / neutr.	cujus . .	de qui, dont, de quel, de quelle, duquel, de laquelle, de quoi.

Hier hat das Französische sogar sieben Formen für das einzige cujus; es wird wohl niemand das wenig gebräuchliche cujus, cuja, cujum — einen schwachen analytischen Versuch — hierher ziehen wollen. Der Lateinschüler kann ohne große Kopf-

[10]) Ein Bild von der außerordentlich mannichfaltigen und feinen Begriffszersetzung, welche im Französischen bloß durch den Artikel stattfindet, giebt die gediegene Arbeit von Dr. Heller, Zur franz. Grammatik. Herrigs Archiv XX. 1856. Ich erinnere an folgende so nahe liegende Combination:

La couronne de la reine,	(Une couronne d'une reine),
La couronne d'une reine,	Une couronne de reine,
Une couronne de la reine,	La couronne de reine.

anstrengung lernen, daß „dessen, deren, wessen" durch cujus übersetzt werden, diese Pronomen geben ihm in den Ausdrücken: der Mann, dessen Frau; der König, für dessen Truppen; die Mutter, deren Kinder; wessen Hauses Dach — für das Lateinische keine Gelegenheit zum Analysiren; will er aber dieselben in das Französische übersetzen, so muß er bei jedem Falle syntaktisch genau unterscheiden, ob dont, de qui, du quel u. s. w. zu setzen ist. Die größere geistige Arbeit ist also hier, ich denke unwiderleglich, bei dem Französischen, wenn es gilt den deutschen Gedanken in die fremde Sprache zu übersetzen, bei dem Lateinischen, wenn es gilt den fremden Gedanken in die deutsche Sprache zu übertragen, letzteres weil das lateinische Wort die im Französischen und zum Theil auch im Deutschen getrennten Begriffe zusammenfaßt. Das formal Bildende in cujus ist eben, daß der Knabe die darin steckende Begriffe herausholen muß, die ihm bei dem franz. de qui, de quel, du quel, de laquelle etc. schon fertig — wahre Gedankenpräparate — vorliegen; bei dem Uebersetzen in das Französische muß er das Seciren selbst vornehmen und da lassen sich dann Fälle finden, wo für das einzige deutsche dessen und das lat. cujus die verschiedensten franz. Pronomina stehen müßen. In dieser Hinsicht ist auch das Französische formal bildend, und wie ich später noch schlagender nachweisen werde, sogar schwerer als das Lateinische. Scheibert (Das Wesen &c. der höhern Bürgerschule S. 117) sagt mit Recht: „im Französischen erfordert auch nur der kleinste Schritt über die Anfänge hinaus eine so große geistige Kraft und Schärfe zur Unterscheidung der verschiedenen Fälle, welche noch dazu sehr oft in einander hinübertreten und nur durch einen feinen Sprachtakt auseinander zu halten sind, daß man zu dem Eingeständnis kommen muß: wie der Unterricht im Anfange zu leicht ist um recht bildend zu wirken, so ist er auf der nächst gelegenen Stufe zu schwer für diesen Zweck." Das Lateinische ist nun einmal keine so abstracte, grammatisch wie synonymisch so raffinirt durchgebildete Sprache wie die französische; sein Reichthum an Formen für Declination und Conjugation beschäftigt im ersten Unterrichte die Jugend lange genug, um dem Geiste Zeit zu lassen, naturgemäß zu reifen und sich der rationellen Elemente der Sprache stufenweise und allmählich zu bemächtigen.

Aus dem durch und durch abstracten Charakter der franz. Sprache ergiebt sich für den ersten Unterricht ein sehr bedenklicher Nachtheil. Scheibert sagt (S. 117. 118.): „Dem Schüler erscheint die Sprache mit diesen ihren vielen, so festen, für ihn ganz unbegründeten und auch nicht zu begründenden (?) Eigenheiten und Einzelbestimmungen als eine ganz eigensinnige Person, mit der es schwer fertig zu werden sei, und da er durch die Schule zum Umgange mit ihr genöthigt wird, so sucht er sie sich nicht eher recht nahe kommen zu lassen, als bis er durch den längern Umgang zu dem Takte gekommen ist." Die Schuld liegt weniger an den Schülern als an den Lehrern und Schulgrammatiken, welche auf eine möglichst schnelle und bequeme Aneignung der Sprache bedacht, dieselbe mechanisch ex usu beibringen und, wie jener scharfsinnige Pädagog mit Recht bemerkt, es vernachläßigen, „an den Lehrgegenständen jene Seiten aufzusuchen, durch welche der Geist am meisten geübt wird." Der franz. Unterricht, wie er nach vielen Grammatiken [20]) noch immer ertheilt wird, muß daher bei der Jugend den Sprachsinn abstumpfen und eine gesunde Geistesentfaltung im Keime ersticken. Eine andere bedeutende Auctorität sagt hierin einschlägig: „Die allgemeinen syntaktischen Verhältnisse (des Französischen) sind zwar von außerordentlicher Leichtigkeit (? vgl. das früher Nachgewiesene und später), aber die zahlreichen besondern, conventionell feststehenden Regeln, die zum Theil schon bei dem ersten Unterrichte sich aufdrängen, bedingen eine Schärfe der Auffassung und Unterscheidung, die bei dem Anfänger nicht vorhanden ist, die ihm somit eine nennenswerthe, seine Entwicklung hemmende Last auferlegt." (Mützell,

[20]) Da hier hauptsächlich allgemeine Fragen verhandelt werden, so kann eine sonst gewiß höchst nöthige Kritik der fr. Grammatiken, welche den bezeichneten Mangel haben, nicht Platz finden.

Pädagog. Skizzen. Zeitschrift v. Mützell 1850. 2. 827). Es ist kaum nöthig, die den Realschulen dadurch drohende Gefahr noch näher zu schildern und zu zeigen, wie ihnen das Latein ein Schutzmittel gegen die Barbarei des Denkens werden muß.[21]) Ich erlaube mir noch eine Bemerkung über die sogenannten conventionellen Elemente in der franz. Sprache. Nicht wenige vermeintliche Kenner des Französischen haben eine mehr oder weniger dunkle Vorstellung von den Veränderungen, welche dasselbe durch die fortwährend verschwindenden oder neu auftauchenden Wörter und Ausdrucksweisen erleidet, und stellen sich dann diese Sprache als ein Gemenge von conventionellen Redensarten und Regeln vor: eine solche kann man natürlich nur durch mechanisches Auswendiglernen bewältigen. Diese Auffassung verkennt das Wesen nicht bloß der franz. Sprache, sondern überhaupt jedweder Sprachbildung. Wie zum Theil schon dargethan worden, hat das Französische in Formenlehre und Syntax überall Anatomie des Gedankens zur Grundlage und Deutlichkeit des Begriffs und der Rede zum Zweck; seine Eigenthümlichkeiten sind nothwendige Resultate der in den romanischen Sprachen nach Ausdruck ringenden allgemeinen menschlichen Denkgesetze. Die Sprache ist ja das schönste Werk des göttlichen Logos; und die Franzosen sind ebensowenig im Stande gewesen, sich ihre Sprachgesetze conventionell selbst zu machen, als wir Deutsche uns die unsrigen. Je tiefer man in das Sprachstudium eindringt, desto klarer tritt diese Ueberzeugung hervor, desto mehr wird das Gebiet der Willkür und des Uebereinkommens beschränkt. Gesetze herrschen selbst in den verworrensten Volksdialekten, in den sonderbarsten Launen der Aussprache! Aber ist denn nicht die franz. Akademie die Trägerin und Hüterin des Conventionellen? — Die Akademie notirt und constatirt die Ausdrücke der im Volke arbeitenden Dialektik. Sie hat das oft genug ausdrücklich erklärt und wiederholt noch in der Vorrede ihrer neuesten Arbeit (Dictionnaire historique de la langue française Tom. I.) L'Académie française s'est appliquée (dès son origine) à reproduire fidèlement l'ensemble à peu près definitif de notre vocabulaire, de nos locutions, de nos tours, d'après la pratique commune, dans ce qui s'est appelé, par cette raison, le dictionnaire de l'usage[22]). Diese Dialektik operirt nicht selten sogar mit Mitteln, welche der Willkür gerade das weiteste Feld zu überlassen scheinen. Ich erinnere nur an die früher schon berührte Rolle der Aussprache im Dienste der Begriffszersetzung: es existirten von einem Worte verschiedene Aussprachweisen (in Paris war das nicht bloß des Hofes, sondern auch der vielen Provinzialen wegen oft der Fall); das Volk hörte sie nebeneinander und verband allmählich mit jeder derselben einen besondern Begriff. So entstanden: cavalier, chevalier — faction, façon — chose, cause — amant, aimant. Valant stammt ursprünglich aus der Touraine und Poitou, vaillant aus der Pikardie und Normandie. Die feine Nuance der Bedeutung zwischen sureté und sécu-

[21]) Man kann die interessante Abhandlung von Kalisch, Ueber das Lateinische in der Realschule. Progr. der Kgl. Realschule zu Berlin 1840. nachlesen über „den wichtigen pädagogischen Nutzen des Lateinischen zur Befähigung der Schüler in der Kenntnis und Gebrauche der Muttersprache." Die Stimmen über das Latein in der Realschule hat der verdienstvolle Director D. C. A. Kletke in einem gehaltvollen Programm der Höh. Bürger- oder Realschule am Zwinger zu Breslau 1859. zusammengestellt. Die gewichtigeren Stimmen und Gründe (!) stehen immer noch auf Seiten des Lateins.

[22]) Die Akademie hat ebensowenig wie die Coterie der „Précieuses" die logischen Gesetze der Sprache geschaffen oder verändert. Was die Vielgeschäftigkeit der letztern betrifft, so ist Fr. Wey nach eingehenden Untersuchungen darüber zu folgendem Resultat gekommen: Elles respectaient le fond du langage. — Leurs créations étaient françaises, bien qu'inspirées d'un principe espagnol ou italien; et la France, en les adoptant, se borna à conserver ce qui lui appartenait. — La principale action de cette coterie a rapport à l'orthographe... Elles supprimèrent à la plupart des mots les lettres étymologiques qui ne sonnent pas dans la prononciation . . . Leur travail servit de base à la révolution orthographique opérée depuis par l'Acad. française. — Fr. Wey. Remarques sur la l. fr. und Hist. des révol. du langage. Ch. XV.

rité (altfr. segurtet) begann sich erst im 17. Jahrh. ohne Verabredung (!) zu bilden; Vaugelas sagt: Je prévois que ce mot (sécurité) sera un jour fort en usage à cause qu'il exprime bien cette confiance assurée que nous ne saurions exprimer en un mot que par celui-là. Je l'ai déjà oui dire même à des femmes de la cour. Noch im 17. Jahrh. sprach die gute Gesellschaft croyance und créance auf dieselbe Weise aus, wie Vaugelas ausdrücklich bemerkt (à cause que la diphthongue oi ou oy se prononce en e. vgl. Rem. 529 und die Observat. de l'Acad.) Das Volk verfährt in seiner Logik so consequent, daß es sich an die Gelehrten nicht kehrt: es setzte tempo durch, obgleich noch im vorigen Jahrh. die Akademie temple vorschrieb. Es ist nicht der Laune und Willkür, sondern dem logischen Streben nach Deutlichkeit zuzuschreiben, daß die alte provinzielle Aussprache (in Berry und Touraine) un chevau st. un cheval zum Plural geworden ist. Wenn nun die onomatische Seite der Sprache in so hohem Grade das Gepräge der Logik trägt, so wird dieses noch mehr bei der Syntax der Fall sein: hier haben alle Eigenthümlichkeiten ihr rationelles Element und selbst ihre Geschichte; es ist nicht nöthig, die franz. Sprache als ein Chaos von zusammengewürfelten Willkürlichkeiten aufzufassen.

Für das Rationelle und Historische im Französischen ist hauptsächlich das Lateinische Grundlage; es fragt sich nun, in wie weit dasselbe bei dem Unterrichte berücksichtigt werden soll. Die Stellung des Lateinischen an den Realschulen ist durch dessen oben bezeichnete allgemeine Aufgabe für Geistesbildung hinlänglich begründet; man hat sich dabei, dem Geschrei der Utilitarier gegenüber, nicht beruhigt, auf dessen Nothwendigkeit für das Studium des Französischen hingewiesen und geht gegenwärtig darauf aus, den französischen Unterricht schon von der Elementarstufe an auf lateinische Grundlage zu setzen. (Kaspers u. a.) Es soll dadurch das Französische leichter und wissenschaftlicher erlernt, sowie eine organische Verbindung beider Lehrgegenstände hergestellt werden. Zu dem Zwecke giebt man den Schülern anfangs die lat. Etymologien der franz. Wörter und lat. Sätze zum Uebersetzen in das Französische, späterhin zusammenhängende lat. Stücke (u. a. Cicero's Briefe!) und eine „Nebeneinanderstellung" einzelner syntaktischer Regeln beider Sprachen. Das Etymologisiren wird besonders an Gymnasien stark getrieben und jüngere Lehrer oder solche, die sich ihren Unterricht nach einer Theorie, nicht nach praktischen Nöthigungen in den untern Classen zurechtmachen, verfallen sehr leicht darauf, bis eine genauere Controle der dadurch erzielten Resultate sie von der Nutzlosigkeit, ja Schädlichkeit desselben überzeugt.

Die Hauptaufgabe des ersten franz. Unterrichts ist die Bildung des Sprachorgans; eine richtige Aussprache, sicheres und geläufiges Lesen. Der Deutsche hat hier zwei Schwierigkeiten zu überwinden: die Aussprache der einzelnen Wörter und das Lesen ganzer Sätze. Bekanntlich ist bei letztern die Modulation eine von der deutschen wesentlich verschiedene; und es ist wichtig schon bei dem ersten Unterrichte darauf zu sehen. Wenn die Knaben nicht lernen je‿ne‿l'ai‿pas‿encore‿entendu wie ein Wort und ohne Accent (‿(‿)‿‿‿‿‿‿‿) zu sprechen, werden sie später vergebens versuchen das rebellische Organ zu einem etwas geläufigen Französischsprechen oder -lesen zu bringen. Hier ist der einzige Fall, wo eine „mechanische Uebung" im Unterricht zugelassen werden darf. Uebrigens liegt hierin selbst ein pädagogisches Element, denn nichts trägt mehr dazu bei, das Interesse lebendig zu erhalten und den Fortbildungstrieb zu wecken als der Besitz einer reinen und geläufigen Aussprache.

Der erste franz. Unterricht hat aber außer der Doppelschwierigkeit der Aussprache auch die gewiß nicht leichte Orthographie zu bewältigen. Daraus folgt, daß das Sprachmaterial ein leichtes sein muß, daß es also ein grober Misgriff wäre, zugleich mit der Aussprache, Orthographie und Formenlehre auch noch lat. Etymologie vorzunehmen.[23])

[23]) Es kann nach verschiedenen neuern fr. Elementarbüchern für Gymnasien einem unglücklichen Quintaner sogar passiren, daß er Folgendes (in derselben Aufgabe) sich einzuprägen hat:

Die Forderungen, die ein gutes franz. Elementarbuch für höhere Schulen zu erfüllen hat, sind demnach: 1) Methodische Berücksichtigung der Aussprache. Wie dies in sehr praktischer Weise geschehen kann, zeigen die franz. Schulbücher von Plötz, Probst u. a. 2) Die leichtere Formenlehre als Grundlage für die calculirende Methode. Die allgemeine Erfahrung spricht dafür, daß die regelmäßige Formenlehre mit einigen der gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben an Gymnasien zwei Jahre verlange. In Quinta die ganze regelmäßige Formenlehre bewältigen zu wollen, wie es mehrere neuerdings erschienene Schulbücher bezwecken, ist ein Misgriff. An Realschulen ist es auch nicht nöthig, in den beiden ersten Jahren mehr zu nehmen: der mit Tertia zu erzielende relative Abschluß, die Aneignung der ganzen franz. Formenlehre kann doch dabei erreicht werden; dafür wird in den untern Classen die zu lernende copia verborum eine größere Ausdehnung als an Gymnasien erhalten müßen. 3) Eine Auswahl der leichtesten syntaktischen Regeln, wie sie zur Anwendung der Formenlehre unumgänglich nöthig sind. So sollte der fr. Theilungsartikel an Gymnasien erst dann vorgenommen werden, wenn die Schüler auch den lat. Gen. partitivus kennen lernen, also gewiß nicht im ersten Jahre. Die Syntax der Pronomina, auch die Stellung derselben beim bejahenden, fragenden, verneinenden und befehlenden Zeitwort gehört der zweiten Stufe an. 4) Das Weglassen aller lateinischen Etymologien. Für letzteres habe ich außer der bereits betonten Nothwendigkeit eines leichten und einfachen Sprachmaterials in den untern Classen noch folgende Gründe:

a) Der Anfänger lernt das fremde Wort besser, wenn er dasselbe nach dessen Laut und Schreibart direct und ohne ein die Aufmerksamkeit spaltendes Zwischenglied der Vorstellung erfaßt, wenn ihm also die lateinische Etymologie bei der Erlernung der Aussprache nicht stets hinderlich und ablenkend in den Weg tritt.

b) Man kann sich leicht davon überzeugen, daß bei einem Quintaner, der ja schon eine Menge lat. Wörter kennt, der in dem franz. Worte steckende latein. Wortkörper, wenn er nur hinlänglich sichtbar ist, meist schon unbewußt mnemonisch wirkt; nur hüpft der leichte Sinn des Knaben über die Reflexion der Verwandtschaft hinweg. Und so soll es auch sein. Daß honneur von honor, sentence von sententia abstammen, ist für ihn noch ein völlig todtes Wissen, mit dem er nichts weiter anfangen kann, als es zu seinem übrigen gewiß nicht geringen Gedächtnisvorrathe aufspeichern.

c) Die Schüler lernen vermittels der ihnen bekannten lateinischen Wörter die davon abstammenden französischen unläugbar sehr rasch, allein eben diese Leichtigkeit des Lernens hat den schlimmen Nachtheil, daß die geisteskräftigende Arbeit fehlt und, was noch bedenklicher ist, die Schüler sich an Oberflächlichkeit, an das Errathen der Bedeutungen nach äußern Aehnlichkeiten gewöhnen, wodurch das Gedeihen des fr. Unterrichts selbst in den obern Classen gefährdet wird. Dieser Grund hat mich selbst vorzugsweise bestimmt, das Etymologisiren in den untern Classen aufzugeben.

d) Es ist zwar ein geringfügiger Misstand, aber doch zu notiren, daß die Schüler Latinismen wie crudelité, pauperté, camp st. champ u. v. a. Jahre lang mitschleppen.

Aus diesen Gründen halte ich das bisherige geistlose Etymologisiren auf der ganzen untern und mittlern Lehrstufe für ebenso unpraktisch als unpädagogisch; damit ist selbstverständlich auch über die Zumuthung, Knaben, die noch mit den Elementen in beiden Sprachen zu kämpfen haben, lat. Sätze und Stücke aus Schriftstellern in das Französische übersetzen zu lassen, das Urtheil gesprochen. Ich erinnere dabei an die goldenen Worte des wackern alten Ratich: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal. Es ist dem Verstande nichts

eine Reihe franz. Wörter nach ihrer Aussprache, ihrer lat. Etymologie, ihre Schreibart, das Lesen der Sätze, die Wortstellung und endlich eine syntaktische Regel, deren Analogon im Lateinischen er erst auf der folgenden Unterrichtsstufe kennen lernen wird! Man denke sich solche Bücher in Schulen, die ohnehin mit Lehrgegenständen überfüllt sind!

hinderlicher, als wenn man vielerlei zugleich und auf einmal lernen will, ist eben, als wenn man Muß, Brei, Fleisch, Milch, Fische in einem Hafen kochen wollte, auf einmal, sondern man soll ordentlich eins nach dem andern nehmen, und das eine recht abhandeln, darnach zu einem andern schreiten."

Die eigentliche wissenschaftliche Aufgabe des Lateinischen innerhalb des franz. Unterrichts ergiebt sich nicht aus einer abstracten Theorie; sie geht nur aus dem innern Leben der franz. Sprache selbst hervor. Das Französische ist eine Fortbildung des Lateinischen; diese Fortbildung ist das in der Sprache pulsirende Leben, das geistige und daher auch geistesbildende Element. So lange diese Wahrheit nicht erkannt und praktisch verwerthet wird, wird man sich vergebens abmühen, den sprachlichen Unterricht des Französischen wahrhaft bildend zu machen, die Sprache wird — wie bisher — Lehrern und Schülern fortwährend als eine „eigensinnige, unverständige und unbegreifliche Person" erscheinen. — Will man ein tieferes Verständnis, ein wirkliches Begreifen der franz. Sprache erzielen, und es wäre traurig, wenn unsere Realschulen und Gymnasien die Jugend dazu nicht geistig mündig zu machen vermöchten, so muß der Unterricht das Französische onomatisch wie syntaktisch als Entwickelung des Lateinischen auffassen: onomatisch durch Synonymik und Wortbildungslehre, syntaktisch nicht auf die ordinaire Weise, daß man der franz. Regel ein analoges Beispiel aus dem Lateinischen oder gar nur eine Note: vgl. Zumpt §. 71 hinzufügt, sondern dadurch, daß man aus den syntaktischen Verhältnissen des Lateinischen die französischen entwickelt.

Ein Beispiel, welches, wie es so häufig im Französischen der Fall ist, Syntax und Synonymik vereinigt, soll zeigen, wie ich das auffasse:

postquam
(nachdem, seitdem, nachdem nun einmal oder da,[24])

Franz. Entwickelung

abgeleitet: — puisque, depuis que | stellvertretend: après que

synonym: dès que

Exposition.

Das Französische hat die einzelnen Begriffe, welche postquam enthält, getrennt; zunächst die Bedeutung „nachdem" auf eine andere Conjunction après que übertragen und aus postquam selbst zwei verschiedene Wörter gemacht: puisque und depuis que. In seltenen Fällen hatte schon postquam c. Conjunct. eine causale Bedeutung: „nachdem nun einmal, da:" posteaquam mihi nihil de tuo adventu scriberetur, verebar, ne id ita caderet, etc. Cic.; das Französische hielt in puisque diese Grundbedeutung fest, um damit die begründende Thatsache als ein vollendetes, ausgemachtes und als bekannt vorausgesetztes Factum anzugeben, puisque erhielt also die Bedeutungen: „nachdem nun einmal," „da nun einmal," „da ja," entsprechend dem griech. ἐπειδή und unserem „sintemalen" (im Nibelungenliede sit) z. B. Puisqu'il faut tôt ou tard sortir de la vie, la Providence a mis au-delà du terme un charme qui nous attire, afin de diminuer nos terreurs du tombeau. Chateaubriand. Aus der Bedeutung von postquam „seitdem" gieng depuis que hervor, in welchem das vorgesetzte de nicht überflüssig ist, da es diese Bedeutung präcisirt zu: „von dem Augenblicke an, wo z. B. depuis qu'il l'a vue, il est triste. Lesage. Wie das Beispiel zeigt, bezeichnet also depuis que die Dauer von einem bestimmten Ausgangspuncte an. Um nun diesen Aus-

[24]) In letzterer Bedeutung mit dem Conjunctiv Cic. fam. 2. 19, p. l. Manil 4. 9. vgl. Reisigs Vorlesungen über lat. Sprachwissenschaft ed. Haase S. 535.

gangspunct selbst schärfer hervorzuheben, bildete die Sprache eine neue Conjunction dès que von der Präposition dès (lat. de-ipso) „gleich nachdem, gleich bei," „schon bei," „schon in;" dès que bedeutet demnach: „gleich nachdem," von dem (demselbigen) Augenblicke an, wo einmal," z. B. Dès que la convention fut instruite de ses projets, elle le manda à sa barre. Mignet. — Il n'y a plus de dispute, dès que vous en tombez d'accord. Académie. Im Deutschen steht sehr häufig das vieldeutige „da," wo französisch puisque, „sobald als," wo dès que gesetzt werden muß; man wird nun unter Anwendung der eben angegebenen Begriffsauflösungen diese Fälle leicht herausfinden können. (Die Grammatik würde hier eine Reihe deutscher und franz. Sätze hinzuzufügen haben.)

Aufrichtige Pädagogen werden an diesem Beispiel erkennen: 1) daß die Hauptbedeutung des Lateinischen innerhalb des franz. Unterrichts erst in den obern Classen eintritt, 2) daß sich durch wissenschaftliche Behandlung des Französischen ganz vortreffliche Bildungsstoffe herstellen lassen, 3) daß auf Diez, Fuchs und Mätzner noch didaktisch weiter gebaut werden kann und muß.

Welche tüchtigen und schwierigen Lehrstoffe die franz. Sprache, von dieser Seite aufgefaßt, zu bieten vermag, zeigt vor allem das Zeitwort: hier findet man entschiedene logische und selbst formale Fortbildung des Lateinischen; denn das Streben der Sprache, bei dem Ausdrucke des Gedankens analytisch zu verfahren, hat eine Neubildung von Conjugationsformen hervorgerufen, durch welche die in den synthetischen Formen des Lateinischen steckenden Begriffe doppelt, ja vierfach (bei dem Plusquamperfectum sogar achtfach[25]) geschieden werden können. Das Französische tritt dadurch dem Griechischen an logischer Schärfe weit näher. Es hat neben den Conjunctivformen noch drei besondere Conditionalformen, neben dem Perfectum noch einen Aorist, sowie zwei Plusquamperfecta; es nöthigt bei allen Passivformen zur Unterscheidung der Zahl und des Geschlechts (amor — je suis aimé, aimée); es hat zwar die Conjugatio periphrastica aufgegeben, dafür aber drei neue Participien geschaffen (ayant aimé, aimée, aimés, aimées — étant aimé etc., — ayant été aimé etc.), von denen das Lateinische nur eine einzige bei wenigen Zeitwörtern besitzt.

Was die Infinitive betrifft, so hat das Französische 1) Constructionen, welche dem lat. Accus. c. Inf. genau entsprechen, 2) löst es, wie gewöhnlich, die synthetischen Formen des Lateinischen auf; so kann te amavisse heißen: que tu aimas, que tu as aimé (aimée aimés aimées), que tu avais aimé, que tu eusses aimé, wobei aimé jedesmal nach dem genus und numerus eines etwa vorangehenden Pronominalaccusativs variirt. Es ist hier also ganz anders aufzupassen als für das Lateinische. Ein ganz auffallender formaler und logischer Fortschritt gegen das Lateinische zeigt sich bei dem Partic. praesentis act. u. part. perf. passivi. Ich erinnere hier nur an die bei der Frage über den formalen Werth des Lateinischen und Französischen jedesmal so stark betonten Uebungen über den Ablativus absolutus:

Lateinisch		Französisch	
1. urbe capta (vieldeutig).		1. la ville prise	
2. post urbem captam	bloß temporal	2. après avoir pris la ville	bloß temporal
3. postquam urbem cepit		3. la ville après avoir été prise	
4. postquam urbs capta est		4. 5. après qu'il eut pris la ville, u. passivisch	
		6. 8. la ville étant, ayant été prise, ayant pris la v.	
5. quum (vieldeutig).		9—12. comme, puisque, lorsque, quand (genau zu unterscheiden).	

Der Raum erlaubt nicht, die Untersuchung weiter auszudehnen und die logischen Vorzüge des franz. Aorist, des Subjonctif, der zahlreichen griech. Constructionen u. s. w. nachzuweisen. Ein unbefangener Pädagog wird bereits erkannt haben, welche Auffassung der wissen-

[25]) Man vergleiche amaveram: a) j'avais aimé, aimée, aimés, aimées, b) j'eus aimé, aimée, aimés, aimées.

schaftliche franz. Unterricht zu Grunde legen muß und was die Schule für Geistesgymnastik daraus gewinnen kann. Wenn auch die franz. Sprache weniger bildend ist für die untern und mittlern Lehrstufen, wo hauptsächlich das Lateinische die didaktische Arbeit für formale Geistesbildung übernehmen soll, so kann dieselbe doch, als Ausdruck größerer Begriffsentwicklung, mehr als hinlängliche Gelegenheiten für die Uebung der geistigen Kräfte liefern und in den obern Classen der Real- und Bürgerschulen mit Nutzen das Hauptgewicht des Sprachunterrichts tragen. Aus bekannten Gründen wird das Lateinische an diesen Schulen einen schweren Stand haben. Der franz. Unterricht kann und soll denselben erleichtern und stützen; er soll es verhindern, daß dasselbe als ein aufgedrungenes todtes Glied in dem Organismus ihrer überall in das Leben eingreifenden Unterrichtsfächer betrachtet wird. Dazu müßen aber, wie nachgewiesen ist, die Pretentionen des Latein. an diesen Anstalten herabgespannt werden. Es sei in dieser Hinsicht an die ausgezeichnete Exposition in den Erläuterungen zu der neuen Unterrichts- und Prüfungsordnung für die preuß. Realschulen (S. 11 u. 12) erinnert.

Es bietet sich für die Anknüpfung des Französischen an das Lateinische noch ein Anhaltspunct, der nicht übergangen werden darf. Oben wurden die Gründe gegen das Etymologisiren auf der untern und mittlern Lehrstufe dargelegt; damit wird nicht jede onomatische Verbindung beider Sprachen ausgeschlossen, sondern nur eine solche verlangt, die bildender und zugleich praktischer ist als das bloße Nebeneinanderstellen von lat. und franz. Wörtern. Bei der Derivation tritt dasselbe hervor, was wir in der Syntax erkannt haben: die Sprache wird bildend, wo sie als Entwickelung des Lateinischen erkannt wird. Faßt man die franz. Derivation von dieser Seite auf, so kann sie einen Ersatz bieten für den Mangel an formal bildenden Stoffen des Französischen für die untern und mittlern Classen. Weshalb soll ein Knabe, der in der untersten Classe gelernt hat, daß nubes die Wolke, cursus der Lauf heißt, in der nächstfolgenden (nie gleichzeitig) nicht fassen und behalten können, daß aus nubes: la nue die Wolke, la nuée, der Schwarm, le nuage das Gewölk, aus cursus: le cours der Lauf oder Verlauf, la course der Lauf oder das Laufen, les courses, das Wettrennen, geworden ist? Weshalb soll er nicht, um durch ausgedehnte Wortkenntnis eine breitere Basis für den höhern Unterricht zu gewinnen, eine Auswahl von Wörterfamilien mit dem lateinischen Stammwort als „mnemonischen" Anhaltspunct lernen?

scrib-o	un scribe, ein Schriftgelehrter	une écriture, eine Handschrift, Hand
	un écrivain, ein Schriftsteller	un manuscrit, eine Handschrift
	un écrit, eine Schrift	un écritoire, ein Schreibzeug u. s. w.

Jeder Pädagog wird gestehen müßen, daß dadurch eine schärfere Auffassung und Unterscheidung nicht bloß der französischen Wörter, sondern auch der deutschen erzielt würde. Es ließe sich mit Weglassung der Abstracta für Quarta und Tertia eine hübsche Auswahl von Lehrstoffen dieser Art zusammenstellen, welche jedenfalls weit besser zur Verarbeitung der franz. Formenlehre nach der gebräuchlichen calculirenden Methode dienen würde, als das gewöhnlich dafür zusammengewürfelte Gemisch von Wörtern aller Art, die oft so erstaunt sind sich neben einander zu finden, wie die Reime in einem Gedichte von V. Hugo oder Freiligrath. Ordo et connexio idearum, sagt Spinoza, idem est ac ordo et connexio rerum. Will man Ordnung und Logik in die Köpfe hineinbringen, so beginne man frühzeitig damit!

VII. **Methodik des französischen Unterrichts.**[26]) a. Der wissenschaftliche Unter-

[26]) Quellen: A. H. Niemeyer, Grunds. der Erziehung. Halle 1818. II. Th. §. 103 ff. — Museum des Rheinisch. Westph. Schulm. Vereins II. Bd. — Philippi, Ueber den Sprachunterricht auf deutschen Realschulen. — Caspers, Vorschlag einer zweckmäß. Methode die franz. Sprache in den Gymnasien zu lehren. — Charles Bigot, Conseils sur la manière d'enseigner les langues franç. et allemande. Stuttg. 1843. — Bischoff, Ueber den Unterricht

richt. Die vorhergegangenen Untersuchungen haben den Beweis für folgende Sätze bereits geliefert:

1) Eine wissenschaftliche Behandlung des franz. Schulunterrichts ist nicht bloß möglich, sondern auch unumgänglich nothwendig, denn ein großer Theil der Sprachstoffe wird erst auf wissenschaftlichem Wege geistesbildend und dem vollständigen Begreifen zugänglich.

2) Der wissenschaftliche französische Unterricht basirt auf dem Lateinischen. Das analytische Wesen der wissenschaftlichen Bildungsstoffe des Französischen erfordert für die Schule ein sehr behutsames eklektisches Verfahren: für die untern und mittlern Classen eignet sich hauptsächlich das Onomatische; wissenschaftliche Syntax ist nur mit einer Auswahl in den obern Classen zu lehren.

3) Bei dem Parallelismus des Lateinischen und Französischen an unsern Schulen muß der Grundsatz des successiven Erlernens fremder Sprachen festgehalten werden: die formalen und syntaktischen Schwierigkeiten des Französischen sind erst dann vorzunehmen, wenn die entsprechenden des Lateinischen schon absolvirt sind.

Die Art und Weise, franz. Sprachstoffe aus der Onomatik und Syntax auf Grundlage des Lateinischen wissenschaftlich zu behandeln, ist früher schon näher angegeben worden; es ist nicht nöthig darauf zurück zu kommen, wir haben hier zunächst noch zu untersuchen, ob und wie der wissenschaftliche Unterricht die Sprachgeschichte und die Synonymik zu berücksichtigen hat.

Die successive Gestaltung der europäischen Cultur ist in der Wortmasse der franz. Sprache deutlich ausgeprägt: jedes bedeutende historische Ereignis ist auch zugleich eine Thatsache der Sprachgeschichte, wodurch eine Menge von Wörtern entweder neu geschaffen oder in ihrer Bedeutung verändert wurden. So haben denn manche französischen Wörter, Veteranen der Civilisation, eine mehr als zweitausendjährige Geschichte. Wie merkwürdig sind die Schicksale der lateinischen Wörter gewesen! Man vergleiche einmal die Bedeutungen von: legatus, légat — nuntius populi romani, nonce — rerum scriptor, scripteur — infans, fantassin, infanterie — villa, ville — paganus, payen — cohors, cour — ingenium, engin. Die Italiener verlernten selbst die ursprüngliche Bedeutung von soror und frater (suora, Klosterschwester, Nonne, frate, fra, Klosterbruder, Mönch) und griffen zu den Diminutivis sorella, fratello; ja homo der „Mensch" wurde im französischen Mittelalter zu hom der „Vassal":

> Berars de Mondidier devant Karle est venuz,
> A ses piez s'agenoille, ses hom est devenuz;
> L'amperores le baise et le releva sus;
> Par une blanche anseigne li fu ses fiez randuz.
>
> Chanson des Saxons I. 85.

in der franz. Sprache auf Gymnasien. Wesel 1838. — Dr. von Dalen, Ziel der Realschule und Lectionsplan. Erfurt. 1849. — C. Monnard, Sur l'étude de la langue fr. dans les instit. publ. de la Prusse rhén. in Herrigs Archiv. 1850 S. 247 ff. — Luber, Ueber das Studium der modernen Sprachen, insbes. der franz. Spr. Landshut. 1850. — Dr. Mayer, Der franz. Unterricht an den höhern Schulanstalten. Progr. Oldenburg. 1851. — Ueber die calculirende Methode: Dr. Hauschild, Welche Erfolge darf sich der deutsche Unterricht von der calcul. Methode versprechen? Progr. Leipzig 1853 und die Vorrede zu dessen franz. Elementarbuche. II. Cursus. — C. de la Harpe, De l'enseignement des langues vivantes. Progr. Berlin 1853. — Dr. Gutbier, Ideen über den Unterricht in den modernen Sprachen. Augsb. 1854. — Dr. Weigand, Ueber das Französisch-Sprechen auf Schulen. Herrigs Archiv. 1858 S. 256 ff. — Prof. Zandt, Ueber die Aufgabe und Stellung des franz. Sprachunterrichts in Gelehrtenschulen. Karlsruhe 1856. — F. Zipp, Ansichten über den Unterricht in der franz. Sprache. 2. Aufl. Freiburg 1859. — Reiche Belehrung bieten außerdem die Schriften von Scheibert („Das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule." Berl. 1848), die von Mager („Die modernen Humanitätsstudien" 3 Hefte. Stuttgart u. Zürich 1840 — 46) und die Päd. Revue von Mager und Langbein.

Welche großartige Culturumwälzung liegt zwischen dieser homenage „Lehenshuldigung“ und dem modernen hommage, womit heute ein jeder seiner Dame oder Höherstehenden „aufwarten“ kann.

So interessant und ergiebig die historische Seite der franz. Sprache ist, kann dieselbe doch nicht Gegenstand des Schulunterrichts werden: sie gehört der Universität an. Außerdem ist es, um die franz. Sprache für die Schule als eine Fortbildung des Lateinischen wissenschaftlich nachzuweisen, nur in sehr seltenen Fällen nöthig, die zwischen dem modernen Französisch und dem Lateinischen vorgefallenen historischen Veränderungen zu berücksichtigen. Was z. B. aus dem latein. Genitivus partitivus im Mittelalter geworden ist, kann der Schule völlig gleichgültig sein, es genügt derselben, dessen Verhältnis zu dem entsprechenden neufranzösischen Genitiv zu erfassen; für die Onomatik wie für die Syntax gilt dasselbe. Wie weit die Sprachgeschichte über den Kreis der Schule hinausliegt, erkennt man am besten durch einen Blick auf deren Bestandtheile, sie umfaßt nämlich: 1) die Geschichte der einzelnen Wörter — ein historisches Wörterbuch der Sprache —, 2) die Geschichte der Aussprache und Schreibart, 3) die Geschichte der Syntax. Leider ist die ganze Disciplin noch ein Embryo. Nach langem Warten hat die franz. Akademie 1858 den ersten Band ihres Dictionnaire historique A — Abu (368 pages!!) veröffentlicht und die Anlage desselben verspricht, daß die gelehrte Welt den letzten Band im Jahre 1960 oder 70 erhalten wird. (Littré, welcher ganz der Mann dazu ist, soll beabsichtigen den Quarante zuvorzukommen).

Es bleibt noch die Synonymik in Betracht zu ziehen. Die Synonymik ist dem Wesen der Sprache zufolge ein so wichtiger Theil des franz. Unterrichts, sie bietet so vorzügliche Bildungsstoffe, daß die geringe Sorgfalt, welche man an vielen Schulen darauf verwendet, sich höchstens durch den Mangel an geeigneten literarischen Hülfsmitteln erklären läßt. Wir haben allerdings die synonymischen Arbeiten von Bouhours, Girard, Beauzée, d'Alembert, Roubaud, Laveaux, Boiste, Guizot, allein diese haben alle den Grundfehler, daß sie nur selten die Wortbedeutung etymologisch entwickeln. Es fällt z. B. Guizot, dessen Werk sonst vortrefflich ist, nicht ein, bei coeur und courage vom lat. cor auszugehen; er definirt: le coeur bannit la crainte et la surmonte; il ne permet pas de reculer etc., le courage est impatient d'attaquer; il ne s'embarasse pas de la difficulté, et entreprend hardiment. Damit kann nur ein Franzose etwas anfangen; ein deutscher Schüler und meistens auch ein deutscher Lehrer nichts! Es steckt nichts greifbares, nichts lernbares darin! Weit wissenschaftlicher verfährt hierin das bedeutende synonymische Werk von Lafaye, Paris 1858, ein Resultat mehr als zwanzigjähriger Arbeit und mit Recht von der Akademie zweimal gekrönt; allein dasselbe theilt mit seinen Vorgängern den Misstand, daß es den Deutschen überall im Stiche läßt, wo das Genie, wo die Auffassung beider Sprachen eine verschiedene ist.

Synonym sind:

deutsch:		französisch nach Lafaye:
Ruhm Berühmtheit	. . .	gloire und honneur; — gloire fehlt bei célébrité, renommée, renom, réputation u. a.
furchtbar fürchterlich schrecklich schauderhaft u. a.	. . .	effroyable, — épouvantable. affreux, — horrible. — formidable, sowie redoutable und terrible kommen im ganzen Wörterbuch nicht vor.

So stellt der Deutsche „Ufer, Gestade, Strand, Küste“ zusammen, der Franzose nur bord, rive, rivage, côte, und der erstere sucht vergebens nach Auskunft über plage, grève, falaise, berge, die dem letztern nicht sinnverwandt erscheinen; dem Franzosen ist sogar foudre nicht mit éclair synonym, sondern nur mit tonnerre. Fälle dieser

Art sind so zahlreich, daß wir zum Nutzen der Lehrenden sowohl, als der Lernenden ein synonym. Wörterbuch durchaus bedürfen, welches überall von dem deutschen Worte und Begriff ausgeht und daraus die Bedeutung der sinnverwandten franz. Wörter auf etymologischer Grundlage entwickelt. Von den in Deutschland erschienenen synonymischen Arbeiten ist nur das Werk von Lang, Ulm 1807, zu erwähnen, der mit deutscher Gründlichkeit den Wörtern durch die Etymologie zu Leibe geht, auch sehr verständig die Opposita zur Erklärung heranzieht, im übrigen aber die Franzosen reproducirt. Das Dictionnaire complet des synonymes von M. E. Haag, Leipzig 1853, ist schlimmer als eine Sammlung von Calembours. Die Definitionen sind alle in dem Genre der folgenden:

Décadence, ruine. Le premier prépare le second, qui en est ordinairement l'effet. Gott behüte unsere Schulen vor solchen wissenschaftlichen Bildungsstoffen! Das Diction. synon. complet von J. G. Fries, Stuttg. 1836, enthält ganz dieselben Espritmachereien nach Girard, Condillac und Guizot, mit Hinzufügung einiger gut oder schlecht entsprechenden deutschen Wörter. Bei der franz. Synonymik zeigt sich handgreiflich, daß die Sprache ohne Latein nicht wirklich begriffen und verstanden werden kann, daß auch von dieser Seite die Realschule auf dem lateinischen Unterricht fußen muß. Man erlaube mir aus tausend Beispielen eins zu wählen. Ein maitre de langue oder sonst ein des Lateinischen unkundiger Lehrer des Französischen würde nach Fries seinen Schülern deutsch oder französisch (es giebt leider genug Beispiele für letzteres!) definiren:

Incursion, irruption (Einfall), les deux termes indiquent l'action des troupes qui entrent dans un pays ennemi. Ils diffèrent par la manière et le dessein.

Incursion, entrée brusque de troupes ennemies dans une contrée qui ne présente point d'obstacle, dans le dessein de la parcourir pour la ravager et y faire du butin. Irruption, entrée subite et violente de l'ennemi dans une contrée dans le dessein de s'en rendre le maitre et d'y faire du butin.

Kennen die Schüler incurrere und irrumpere, so lernen sie, statt dieser ungreifbaren Abstractionen „Incursion von incurro, d. h. das Hineinlaufen, der Einfall von Feinden, irruption von irrumpo, der Einbruch, der Einfall" — und damit genug! Bei der Lectüre, welche überhaupt neben der Correctur der schriftlichen Arbeiten die Hauptstelle ist, wo synonymische Erörterungen stattzufinden haben, soll der Schüler in der lebendigen Sprache das synonyme Wort au fait ergreifen und da selbst herausfinden, daß bei irruption stets Widerstand und Gewaltsamkeit vorhanden sind. Nichts a priori, nichts Gedächtnißsache, als nur die Grundbedeutung des Wortes nach der Etymologie. Es braucht nicht weiter auseinandergesetzt zu werden, wie interessant, wie anregend und belehrend die franz. Lectüre werden muß, wenn statt des geistlosen, galopirenden, nach den Emotionen des Inhaltes haschenden Lesen und Uebersetzen eine solche Selbstthätigkeit der Schüler im Durchdringen des Sprachgenies eintritt. Jeder, welcher aufmerksam einen Schriftsteller liest, wird außerdem bemerken, daß die Ideenassociation sehr häufig Synonyma und deren Opposita zusammenführt: z. B. bei der Beschreibung eines Sturmes finden sich regelmäßig tempête, orage, ouragan, tourmente etc., — flot, lame, vague, (ondes) u. dgl. Man wird begreifen, daß wenn das Lesebuch die verschiedenen Stilarten zusammenfaßt, sich eine relative Vollständigkeit des Nöthigsten an synonymischem Wissen in den obern Classen erzielen läßt. Wie bereits oben gesagt wurde, bietet schon der mittlern Lehrstufe die Derivation eine ungezwungene naturgemäße Gelegenheit zur Kenntnisnahme vieler synonymen Realwörter. Will man in den obern Classen ein kleines synon. Wörterbuch nicht einführen, so müßte jedenfalls die Schulgrammatik eine beschränkte Anzahl derselben (200 genügen schon) als Anhang enthalten, bei jedem Worte einen Verweis auf Stellen des Lesebuchs. Die Schule darf ein solches Bildungsmittel nicht bei Seite setzen: wo es geschieht, rächt es sich durch den schlechten Ausfall der schriftlichen franz. Arbeiten. Der Grund liegt auf der Hand.

Die deutsche Sprache ist außerordentlich reich, allein sie hat eine große Anzahl von Wörtern, Complexe einer Menge von Begriffen, die aus Bequemlichkeit oder Nachläßigkeit jeden Augenblick angewendet werden, wo das vorhandene specielle Wort oder ein Compositum zu genauerer Bezeichnung an der Stelle gewesen wäre. Der Schüler hat z. B. das vieldeutige Wort „Bewegung" zu übersetzen, dafür findet er in seinem deutsch-franz. Wörterbuche: mouvement, exercice, agitation, palpitation, gestes, gesticulation etc. Da die meisten dieser Wörterbücher den Fehler haben, die Wörter nicht synonymisch zu behandeln, so ist er rathlos, die paar Beispielsätze helfen ihm selten; er wählt also das erste beste Wort, oder quält sich vergebens ab, das rechte ohne Kriterium dafür zu finden. Es ist also für die Uebersetzung aus dem Deutschen und für den franz. Aufsatz unumgänglich nöthig, daß wenigstens die gebräuchlichsten franz. Wörter mit den entsprechenden deutschen synonymisch *verglichen* werden. Gerade die franz. Synonymik gewährt dem Deutschen ein unübertreffliches Mittel, sich seiner Sprache nach ihren Vorzügen und Mängeln bewußt zu werden: sie zwingt ihn zur scharfen Unterscheidung der Begriffe und zu einem bestimmten prägnanten Ausdrucke. Für eine solche Vergleichung ist aber die erste Bedingung, daß das franz. Wort selbst auf Grundlage der Etymologie objectiv genau erkannt werde. Der wissenschaftliche franz. Unterricht wird darum noch kein *gelehrter*; denn selbst im Gymnasium und in der obersten Lehrstufe der Realschulen darf derselbe den Schülern niemals mehr geben als was sie auch praktisch verwerthen können. Dieser Grundsatz gilt für die Syntax wie für die Onomatik; Etymologie oder lat. Syntax ist jedesmal bei Seite zu lassen, wenn dadurch das Wort oder die Regel nicht unmittelbar und ohne lange Herausgrübeleien und Paraphrasen begriffen werden kann. So wird man bei dem Unterrichte über die Präpositionen den Schüler mit den Ableitungen auprès (ad illum pressum) u. dgl. verschonen, ihn aber wohl lernen lassen, daß *chez nur auf Personen bezogen wird*, weil es von casâ „in der Behausung" (chez moi = dans ma maison) stammt, er mag dann einen franz. Text in der Hand selbst finden, daß chez les Grecs heißt: dort wo die Griechen wohnen, in ihrem Lande.

Der Grundsatz der Beschränkung des wissenschaftlichen Sprachmaterials findet noch eine weitere Anwendung. Nach der gewöhnlichen unheilvollen Vollständigkeitsmanie enthalten nicht wenige franz. Grammatiken 12—1800 Regeln, Ausnahmen und Anmerkungen, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, daß eine Masse Phraseologisches füglich dem lexikalischen Erlernen überlassen werden kann. Soll der Unterricht zu einer gedeihlichen und klaren Erkenntnis des Sprachgeistes führen, so muß er den Kern der Sprache herausnehmen, diesen aber auch gründlich und wissenschaftlich behandeln. Die Praxis spricht für den Nutzen einer Vertheilung der Regeln der Casuslehre und des Gebrauches der Zahlwörter, Pronomen u. dgl. auf die untern und mittlern Classen; eine specielle wissenschaftliche franz. Grammatik für die obern Classen wird also nur den Gebrauch der Präpositionen, Conjunctionen, Tempora und Moden darzustellen haben.[27])

[27]) Auf die Gefahr hin, heftigen Widerspruch zu erfahren, erkläre ich einen großen Theil der so zahlreichen Regeln über die Stellung der Satzglieder, coordinirte und subordinirte Sätze u. dgl. für einen überflüssigen Schematismus. Für die Stilistik thut Lectüre und praktische Angewöhnung alles. Hat z. B. (nach dem Usus mancher Grammatiker) ein Schüler nöthig, aus einer Regel zu lernen, daß man sagen muß mais mon père partit und nicht mon père mais partit, mein Vater aber reis'te ab, ne dites pas ce *que* vous pensez und nicht ne dites pas *que* vous pensez? Unsere Grammatiker haben in dieser Beziehung noch vieles Gestrüpp wegzuschaffen. Obgleich noch mancher Verbesserungen fähig, dürfte bis jetzt die Grammatik von *Buschbek* obigen Anforderungen am nächsten kommen. Ueber das gebräuchliche Regelgewirre sagt er: „Die Schüler werden dadurch nicht bloß für die Sprache unsicher gemacht und von jeder Ahnung ihres *einheitlichen Geistes* (!) fern gehalten, sondern gewöhnen sich noch überhaupt an einen oberflächlichen Mechanismus, der ihnen das Gefühl des Unterschiedes zwischen Wissenschaftlichem und Handwerksmäßigem nicht aufkommen läßt."

Von diesem wissenschaftlichen Centrum aus mag dann der **mündliche** Unterricht bei der Lectüre, bei den schriftlichen Arbeiten und andern praktischen Uebungen die Intelligenz der Schüler allmählich weiter an die Peripherie führen; die Erweiterung der grammatischen Einsicht wird dann leicht und nicht dogmatisch, sondern durch Selbstbethätigung der jugendlichen Geisteskräfte erreicht. „Einen tüchtigen Stoff nehmen," sagt ein erfahrener Pädagog, „aus ihm die größte Kraftentwickelung gewinnen und aus Klugheit und Dankbarkeit diesen Stoff hartnäckig festhalten: das ist das richtige didaktische Princip. Befolgt man es einmal versuchsweise, so findet man, daß es nicht allein dem Denken selbst eine größere Consistenz und Sicherheit giebt, sondern auch den Charakter merklich stählt." (Hollenberg).

b) Der franz. Unterricht für praktische Zwecke. — Vorbemerkungen: An vielen deutschen Schulen herrscht ein Widerspruch zwischen dem von den Behörden aufgestellten Zwecke des franz. Unterrichts und der Lehrmethode. Die Behörden sehen ohne Ausnahme in der praktischen Nützlichkeit des Französischen dessen einzige Berechtigung als Unterrichtsgegenstand; die Lehrmethode müßte daher auch auf den praktischen Gebrauch, d. h. auf die Erzielung einer Fertigkeit im Sprechen, schriftlichen Ausdruck und Verständnis von Schriftwerken berechnet sein. Und allerdings war das im vorigen Jahrhundert der Fall, als die meisten höhern Schulanstalten, wo Französisch gelehrt wurde, geborne Franzosen als Sprachmeister hielten. Gegenwärtig überwiegt dagegen namentlich an Gymnasien das Princip der grammatischen Methode, welches bei jeder Gelegenheit auch öffentlich vertreten wird. So adoptirte die Versammlung der westfäl. Gymnasialdirectoren (am 10. Dec. 1851) folgenden Satz des Dir. Thiersch: „Wenn der franz. Unterricht auf Gymnasien neben dem praktischen Ziele auch ein ideales verfolgen, d. h. formale Geistesbildung durch grammatische Erkenntnis der Denkgesetze bezwecken solle, so könne er sich nur für die Anwendung der grammatischen Methode entscheiden, d. h. derjenigen, vermöge welcher das Französische wie das Latein gelernt werde, nicht ex usu." — In Bayern, wo die Einführung in die franz. Literatur als Hauptzweck gilt, werden „Uebungen in der Sprache zum Gebrauche im Leben ausgeschlossen, weil keine Zeit dazu sei." (Dr. von Jahn, Programm v. Schweinfurt 1855). Daneben erheben sich besonders in Westdeutschland, wo das Bedürfnis am nächsten liegt, Stimmen, welche die Sprechfertigkeit als Hauptziel des franz. Unterrichts hinstellen und auf Beseitigung der sogen. theoretisirenden Methode dringen. Die Schule hat sich hier vor nachtheiligen Extremen zu hüten. Aus den vorhergegangenen Untersuchungen ergab sich, daß der bedeutendste Theil der franz. Grammatik erst auf der obern Lehrstufe geistbildend wird, weil er da erst wissenschaftlich bewältigt werden kann; von einer überwiegend grammatischen Behandlung des franz. Unterrichtes in den untern und mittlern Classen kann also keine Rede sein, wenn man nicht in einer höchst unpädagogischen Weise das Formalbildende im Französischen mit dem davon wesentlich verschiedenen im Lateinischen verwechseln will. Es ergab sich ebenfalls, daß das ganze Gewicht des franz. Unterrichts nicht auf die Literatur, sondern auf die Sprache fallen müße; wenn daher auf den untern und mittlern Lehrstufen die Grammatik dieses Gewicht nicht tragen kann, so muß das Sprachmaterial in ausgedehnter Weise praktisch angeeignet werden. Es wird sich im Folgenden zeigen, daß dieses ein ebenso naturgemäßer als für die Uebung der Geisteskräfte der Jugend dienlicher Weg ist.

1) Der franz. Unterricht für den mündlichen Gebrauch. — Sehen wir zuerst, ob die Erzielung einer Sprechfertigkeit (die Bonjouriaden der sogenannten Conversationssprache sind nicht damit gemeint, sie gehören überhaupt nicht auf die Schule) für die Jugend bildend sein kann. Die mündliche Handhabung der Sprache verlangt zunächst eine umfangreiche, stets gegenwärtige Kenntnis der Formenlehre, deren Schwierigkeiten, obgleich weniger zahlreich als im Lateinischen, durch die verschiedenartigen Stellungen der Pronomina, Negationen u. s. w. vermehrt werden. In vielen Fällen (bei Adjectiven, Satzadjecten u. a.) erfordert die Wortstellung sogar Scharfsinn und Takt, da ein falsch gestelltes Wort dem Satze einen

ganz verschiedenen Sinn geben kann. Die franz. Satzstellung nöthigt außerdem den Sprecher bei jedem Satze, den er **deutsch** denkt, eine Analyse der Satzbestandtheile vorzunehmen und sie französisch an einander zu reihen. Faßt der Deutsche den Nebensatz: „Wenn man die Gallier mit blindem Ungestüm sich auf die Römer stürzen sieht" zwischen Pronomen und Zeitwort wie in einem Rahmen zusammen, so analysirt der Franzose genau nach den Abhängigkeitsverhältnissen: Quand on voit (qui?) les Gaulois (quoi faire?) se précipiter (où?) sur le Romains (de quelle manière) avec une fougue aveugle. Die logische Ordnung dieser Frage muß im Kopfe fertig sein, ehe der Satz gesprochen werden kann. Das Sprechen erfordert endlich Kenntnis der Grammatik, leistet aber hierin den nicht hoch genug anzuschlagenden Dienst, daß es den Schüler vom Buche, vom Buchstaben losreißt, ihn in das frische Leben taucht, und zu einer geistigen Turnübung zwingt, in welcher er die gewonnenen Kräfte erproben und entwickeln soll, wo es unter dem fortwährenden Commando „rasch, präcis!" gilt, den Torpor abzuschütteln und mit Zunge wie Kopf gleich schnell bei der Hand zu sein. Dabei dürfte vielleicht auch die Lebendigkeit des Französischen (◡◡◡◡ :) ein nützliches Correctiv für die etwas schwerfälligen Trochäen und Jamben unserer deutschen Sprache sein. Mit diesen Vortheilen des Sprechenlernens könnten wir uns schon begnügen; wir werden aber sehen, daß die Methode selbst deren noch andere bietet.

Die Hauptaufgabe des franz. Elementarunterrichts ist die **Aneignung der Aussprache**, ein wesentlicher Unterschied vom lateinischen, der allein schon die Anwendung der grammatischen Methode ausschließt. Daraus folgt für die Praxis: 1) das Sprachmaterial muß von beschränktem Umfange sein und nicht durch gehäufte formale oder syntaktische Schwierigkeiten (s. S. 931) die Aufmerksamkeit theilen; 2) die Schüler haben dieses Sprachmaterial durch **mündlichen** Unterricht in der Classe zu lernen; das häusliche Auswendiglernen muß, wenigstens im ganzen ersten Jahre, wegfallen. In letzterer Hinsicht besteht noch an vielen Schulen eine traurige Praxis; die Schüler erhalten die in der Classe einige male vorgelesenen fr. Wörter zum häuslichen Memoriren, verfallen dann gewöhnlich auf falsche Aussprachweisen und hemmen das Fortschreiten des Unterrichts durch die jeden Augenblick nöthigen Verbesserungen des Lehrers. Die richtige und sachgemäße Methode weiß von diesem Uebelstande nichts; sie ist schon von Niemeyer (II. 301 ff.) angedeutet worden, scheint aber in einigen Theilen Deutschlands so unbekannt zu sein, daß **Zipp**, der auf einige Erfahrungen darüber stieß, (s. die oben angeführte Schrift) dieselben als eine Entdeckung verkündigen konnte. In preußischen Schulen ist sie nur denjenigen fremd, welche nicht als Fachmänner zum Französischen greifen. Hier sind die Hauptzüge derselben:

Untere Lehrstufe (2 Jahre). — Der ganze französische Elementarunterricht beruht nicht auf dem gelesenen, sondern auf dem **gehörten** und **gesprochenen** Worte: der Schüler bekommt das Wort erst dann gedruckt zu Gesicht, wenn er es vollkommen in sein Gedächtnis aufgenommen hat. Diese Verfahrungsweise ist durch die Rücksicht auf die Aussprache geboten; sie wahrt zugleich den für Anfänger so wichtigen pädagogischen Grundsatz des successiven Erlernens. — Die in der Stunde vorzunehmenden Wörter werden deutsch an die Tafel geschrieben; der Lehrer spricht die ersten zwei oder drei laut und langsam französisch vor und läßt sie von einzelnen Schülern[28]) so lange wiederholen, bis er die Ueberzeugung gewinnt, daß die Classe sie mit richtiger Aussprache gelernt; dann fährt er mit den folgenden zwei oder drei Wörtern fort, läßt die zuerst gelernten repetiren u. s. w., bis die ganze Tabelle gelernt ist; die Tafel unterstützt dabei vortrefflich die Wiederholungen. Man muß sich anfangs schon mit 10—12 Wörtern für die Stunde begnügen. Von einzelnen Wörtern geht man **gleichzeitig** zu kleinen

[28]) In dem Reg.-Bezirk Erfurt soll die gemeinschaftliche Wiederholung von der ganzen Classe gebräuchlich sein. Es dürften sich in großen Classen Misstände dabei herausstellen. s. Programm der Realschule zu Erfurt von 1849.

Sätzen über, welche auf dieselbe Art memorirt werden und wobei man besonders auf geläufige echtfranzösische Modulation zu achten hat. Eine Vernachläßigung der letztern Uebung rächt sich später immer durch das holperige, unbeholfene Lesen der Schüler. Die Sätze werden theils aus dem Buche[29]) genommen, theils, und das muß schon im zweiten Semester eine Hauptübung zur Erlernung der Formenlehre sein, von dem Lehrer frei gebildet, von den Schülern übersetzt, wiederholt und memorirt. Diese ersten Anfänge der Sprechübung müßen frühzeitig gesteigert werden durch Stellung von franz. Fragen, auf welche man unmittelbare franz. Antworten verlangt. Es ist daher auch nothwendig, mit dem Zeitwort recht frühzeitig zu beginnen. Für die Stoffe der Sätze gilt das didaktische Princip: „Wenn auch vom ersten Tage an ganze Sätze zu geben sind, so darf doch nichts darin vorkommen, was vorläufig unverstanden gelernt werden müßte.“ Um die Orthographie zu fixiren, ist es nicht nöthig, das Buch in jeder Stunde zur Hand zu nehmen; zu schriftlichen Uebungen diene die Tafel und zuweilen ein kleines Dictat. Im zweiten Jahre müßen auch kleinere zusammenhängende Stücke memorirt werden.

Mittlere Lehrstufe (2 Jahre). — Die Aufgabe dieser Stufe ist Erweiterung der Wortkenntnisse und vollständige Aneignung der Formenlehre; von der Syntax wird nur soviel dazu genommen, als nöthig ist um von den Wörtern und Formen eine hinreichende Anschauung im Satze zu gewinnen. Die Schüler bringen schon genug Kenntnis der Aussprache mit, um auch häusliches Memoriren der Wörter zu gestatten; alle übrigen Satz- und Memorirübungen geschehen in der Classe; es muß dabei der Angelpunct des Französischsprechens, die Stellung der Pronomina und Negationen beim Verbum ganz speciell berücksichtigt werden. — Das hier eintretende Lesebuch wird zu folgenden Uebungen benutzt: 1) die einzelnen Sätze verwandelt man in Fragen und Antworten. 2) Kleinere Stücke werden in der Classe memorirt. Man hüte sich jedoch vor den einfältigen Anekdoten, die in manchen Lesebüchern figuriren. 3) Passende Stücke (historische) werden zu Hause schriftlich übersetzt und in der Classe mündlich retrovertirt. Es ist dabei nach den Erfahrungen alter Praktiker[30]) für die Schüler höchst anregend, wenn bei geschlossenen Büchern und Heften einer der Schüler die einzelnen Sätze deutsch vorliest und ein anderer sie französisch übersetzt. 4) Selbstverständlich werden die Stücke neben den mündlichen Uebersetzungen auch zu Leseübungen benutzt; dafür gilt jedoch auf dieser Stufe durchgehends der Grundsatz: „Jeder Satz, jedes Stück muß zuerst von dem Lehrer vorgelesen werden, ehe der Schüler an die Reihe kommt.“ Nur so ist in der Aussprache ein sicheres Resultat zu erhalten. — Im zweiten Jahre (an preuß. Realschulen in der Tertia) tritt zu diesen Uebungen noch eine andere: der Lehrer wählt ein nicht im Lesebuch stehendes kleineres Stück (eine kleine Erzählung, eine einzelne historische Thatsache), läßt die etwa unbekannten Wörter memoriren und liest dann das ganze Stück vor, worauf die Schüler den Inhalt deutsch und französisch wiederholen. Ueber das Anregende dieser Uebung stimmen alle Fachmänner überein.

Höhere Stufe (4 Jahre). Erste Hälfte: Die Uebungen der vorhergegangenen Stufe steigern sich nach der Qualität. 1) Bei der Erweiterung der Wortkenntnis tritt die Synonymik hinzu. 2) Bei der Lectüre erweitert sich die Fragestellung von der Umformung einzelner Sätze zu Inhaltsangaben oder zu Nacherzählungen von kleinern That-

[29]) Von der unendlichen Menge inhaltsloser geisttödtender Sätze zu geschweigen, kommen bei der Wahl derselben in mehreren franz. Elementarbüchern die abenteuerlichsten pädagogischen Misgriffe vor; so enthält Magers Sprachbuch eine Reihe von Hegelschen Sätzen, das Elementarbuch von Michaelis, gewiß ohne Absicht, pantheistische. Der Inhalt der Sätze muß wenigstens bei der Mehrzahl aus dem Schulkreise genommen oder auch sonst instructiv sein (s. Wageler, Ueber die Auswahl des Uebungsstoffes in den fr. Elementarbüchern. Herrigs Archiv. 1854. II). Es ist schon früher darauf hingewiesen worden, daß allmählich eine Anzahl von Wörterfamilien in Sätzen verarbeitet werden müßte.

[30]) s. Bonn, Grundzüge einer allgemeinen Methode rc. Aachen 1853.

sachen. 3) Declamationsübungen. 4) Memoriren größerer Stücke in der Classe; dazu werden nach alter Praxis die Anfangswörter der einzelnen Sätze (oder Verse) an die Tafel geschrieben. 5) Retroversionen, wie früher. Die Stücke sind etwas größer und schwieriger: man kann statt der erzählenden auch einige beschreibende und zuletzt auch dramatische nehmen. 6) Das Vorlesen von zusammenhängenden Stücken historischen Stiles wird wie früher fortgesetzt; doch kann der Lehrer füglich (im letzten Jahre) zu einem freien franz. Vortrage über einen Abschnitt aus der Geschichte übergehen, dessen Umfang und Inhalt jedoch dem eingeführten Geschichtsbuche entsprechen muß. Ueber das Vorgetragene wird jedesmal in der Stunde französisch examinirt und von Zeit zu Zeit allgemeine Repetition abgehalten. 7) Die grammatischen Erörterungen können zuweilen in franz. Sprache geschehen, um den Besitz der Terminologie zu constatiren. Alle schwierigern Puncte der Grammatik und Synonymik müßen deutsch besprochen werden, weil sonst eine scharfe Auffassung und Analyse der grammatischen Thatsachen unmöglich ist.[31]) — Zweite Hälfte: Mit der oben bezeichneten Ausnahme findet der größte Theil des Unterrichts in franz. Sprache statt. Die Uebungen der vorherigen zwei Jahre werden fortgesetzt und einige (1. 2. 6.) qualitativ gesteigert: aus der Synonymik verhandelt man allmählich die gebräuchlichsten der schwierigern Abstracta, bei der Lectüre wird französisch erklärt und interpretirt, dabei ergreift der Lehrer die Gelegenheit, durch Fragen über verschiedene Zweige der Schulwissenschaften die Ausdehnung des lexikalischen Wissens zu controliren; es tritt ferner an die Stelle des Vorlesens oder des Vortrages zusammhängender von den Schülern zu reproducirender Stücke (vgl. oben 6) von Zeit zu Zeit ein freier Vortrag von Seiten der Schüler über leichtere historische Stoffe, auf welche sie sich anfangs zu Hause vorzubereiten haben, später (im letzten Schuljahre, früher geht es zu unbeholfen und raubt zu viel Zeit) müßen sie sich auch ex tempore über bekannte leichtere Themata aussprechen können. Um die Selbstthätigkeit der Schüler anzuregen, müßen sie auch zuweilen die franz. Interpretation und Exposition von Gedichten übernehmen; es können dazu sowohl französische als deutsche Gedichte, namentlich Balladen dienen.[32])

Dieses sind die Grundzüge einer Methode, die an Schulen, wo das Französische die jedem Unterrichte in fremden Sprachen gebührende Stundenzahl hat, zuwege bringt, daß die Schüler die Sprache auf eine naturgemäße und verhältnismäßig leichte Weise erlernen, welche sie von einem großen Theile des Stubenhockens befreit, sie zu reger Selbstthätigkeit in der Classe anregt und ihnen eine Fertigkeit mitgiebt, die sie im Leben unmittelbar verwenden können. Die franz. Sprache ist lebendiges Wort, kein todtes, in Schriftdenkmalen niedergelegtes wie das Lateinische; der Unterricht muß dasselbe auch als ein lebendiges, gesprochenes und zu sprechendes behandeln. Es ist absurd, von vorne herein schon von der franz. Aussprache „geistbildende Elemente" zu verlangen, deshalb die zur Aneignung derselben auf der ersten Stufe nöthige Methode zu verwerfen, die mündliche Geläufigkeit in den Formen, in der Satzbildung unmöglich

[31]) Ueber die Frage, ob französisch geschriebene Grammatiken zu gebrauchen seien, s. Pädag. Revue VI. 1843. Mager nennt diese Methode „eine unverständige, die man je nach der Stimmung beweinen oder belachen müßte", und erinnert an die mittelalterlichen Thierquälereien unserer Jugend mit ihrem lateinischen Donatus. Man kann sich Borel's Grammatik, besonders in ihren Uebungsaufgaben vortrefflich, schon gefallen lassen; aber Gott behüte unsere Schulen vor den andern.

[32]) Man giebt z. B. den Schülern auf, die Bürgschaft von Schiller genau durchzulesen und sich die Hauptttheile des Inhaltes für den franz. Vortrag zu merken. Man erhält als Stoffe für die Sprechübung: die Scene im Palast, Möros vor dem Tyrannen — die Reise zur Schwester — das Ungewitter und die Zerstörung der Brücke — der Ueberfall der Räuber u. s. w. Für stilistische Uebungen, die man hie und da auch schriftlich machen läßt, hat man hier zugleich ein treffliches Material: Erzählung und Beschreibung, resumirende Darstellung oder detaillirte Auseinandersetzung.

zu machen und so allen spätern Erfolg der mündliche Fertigkeit bezweckenden Uebungen zu vereiteln. Was man dieser Methode Uebles nachgesagt hat, stammt alles aus einer Quelle: aus der einseitigen Anwendung und Auffassung derselben. Die mündliche Handhabung der Sprache ist nur ein Theil des franz. Unterrichts; sieht man darin dessen einzigen Zweck und richtet ausschließlich die Methode darnach ein (es geschieht leider nicht selten), so wirkt letztere verflachend auf den Geist ein, da statt scharfer Begriffe und genauer Auffassung der Wörter nur Redewendungen und äußerlich verarbeitetes onomatisches Material in das Gedächtnis aufgenommen werden. Es ist aber andrerseits, abgesehen von dem anerkannten Irrthum einer später im Leben leichten Erwerbung der Sprechfertigkeit, ein ebenso nachtheiliges Extrem, die Erzielung derselben bei einer modernen Sprache gänzlich auszuschließen. Die Lectüre und die wissenschaftliche Betreibung der Grammatik und Onomatik mit ihrer alle Geisteskräfte anspannenden Gymnastik bilden hier die Vermittelung und liefern in den obern Classen ein vollkommen ausreichendes Correctiv gegen die etwa zu befürchtende Geistesverflachung; es ist schon früher nachgewiesen worden, daß in den untern und mittlern Classen der lat. Unterricht diese Rolle zu übernehmen hat.

Der enge innere Zusammenhang der Methode erfordert eine ununterbrochene Durchführung von unten auf; wo die elementaren Vorbedingungen oder die Glieder der mittleren Reihe fehlen, wird man sie in den obern Classen nur mit Mühe und geringerem Erfolge anwenden können. Es mag dieses auch der Grund sein, weshalb an so vielen Schulen darin nur wenig erreicht wird. „Fertigkeit im mündlichen oder auch nur im schriftlichen Gebrauche wird auch in Realschulen erfahrungsmäßig nicht gewonnen, weil es nicht möglich ist in mitten deutscher Umgebungen. Was in Schulen hierin erreicht werden kann, ist leichtes und sicheres Verstehen des in der fremden Sprache Geschriebenen, eine leidliche Aussprache und ein guter Anfang in correctem schriftlichem Ausdruck," sagt eine Auctorität in diesen Dingen (Landfermann, in dem bekannten Aufsatze „Zur Revision des Lehrplanes" ꝛc. Mützell 1857). Sollte eine consequente Anwendung der angegebenen Methode nicht mehr erzielen können?

2) Die schriftlichen Uebungen. — Untere Stufe. — Orthographische Exercitien an der Tafel, ebenso Compositionen d. h. kleine Sätze zum Uebersetzen in der Classe; werden beide häufig genug gemacht, so sind bei dem fortwährenden mündlichen Extemporiren in der Classe schriftliche häusliche Arbeiten auch an größern Anstalten nicht nöthig. Experientia docebit.

Mittlere Stufe. — Wöchentliche Pensa zur Fixirung der Auswahl von grammatischen Regeln, welche zur Verarbeitung der Formenlehre dienen; letztere wird vorzugsweise mündlich eingeübt. Die orthographischen Uebungen bestehen aus Dictaten; man dictirt den Schülern eine Reihe franz. Sätze oder ein kleines franz. Stück mit bekannten Wörtern in das Heft oder als Composition auf ein Blatt. Die Uebungen an der Tafel werden fortgesetzt.

Höhere Stufe. — Wenn auf den vorhergegangenen propädeutischen Stufen die Schüler das franz. Sprachmaterial praktisch bewältigt und im lateinischen Unterricht ihren Sprachsinn geübt und für wissenschaftlichen Unterricht empfänglich gemacht haben, tritt der Zeitpunct ein, wo sie neben den fortzusetzenden praktischen Uebungen zu einer gründlichen wissenschaftlichen Erfassung des franz. Wortes, der franz. Syntax herangezogen werden sollen. Die schriftlichen Pensa haben sich hier nicht bloß systematisch an die Grammatik anzuschließen, sondern auch die gebräuchlichsten Wörter, welche den Schülern die meisten lexikalischen und synonymischen Schwierigkeiten machen, in systematischer Auswahl zur Anwendung zu bringen; dabei ist die mündliche Correctur ein wesentliches Moment des Unterrichts. In Betreff des deutschen Textes der franz. Pensa haben neuerdings Fachmänner darauf aufmerksam gemacht: „daß die Uebertragung von deutschen Stücken, wie etwa die deutschen Lesebücher oder die Classiker solche bieten,

weit über die Sphäre der Schule hinausgehe.“ Weber und Burguy haben deshalb sehr brauchbare Sammlungen von Aufgaben zusammengestellt, die aus franz. Texten übersetzt sind. Dieser Grundsatz ist für Gymnasien wegen des geringen Umfanges des franz. Unterrichts unbedingt anzunehmen, für Realschulen dürfte jedoch eine Beschränkung desselben eintreten. Denn wird (in der S. 937 ff. angegebenen Weise) hinlänglich Synonymik getrieben, wird bei dem Uebersetzen der franz. Lesestücke auf echtdeutschen Ausdruck, auf deutsch gedachte und geformte, nicht dem Französischen angepaßte Sätze gehalten, läßt der Lehrer die jetzt so häufigen, kurzen, springenden Sätze der franz. Prosaiker, wo es sich eignet, zu vollen kunstgemäßen deutschen Perioden, — die Verzweiflung der franz. Uebersetzer, — zusammenziehen, so muß es wenigstens in der obersten Classe kein allzuschroffer Uebergang sein, wenn die Schüler ihre gewonnenen Kräfte, ihre Einsicht in das Verhältnis des beiderseitigen Sprachgeistes an einem classischen deutschen Texte einmal erproben.[33]) — Auf der höhern Lehrstufe treten auch freie schriftliche Arbeiten hinzu. Man wähle dazu Briefe, Erzählungen, historische Thatsachen, kleine historische Reden und Beschreibungen, letztere seltener; niemals abstracte didaktische Erörterungen. Jeder Stoff muß dem Schüler aus dem französischen oder aus dem übrigen Schulunterrichte bekannt, jedenfalls aber leicht zugänglich sein. Hierzu kommen noch Extemporalien über grammatische Regeln und schriftliche Nacherzählungen vorgelesener oder vorgetragener Stücke. An einigen Anstalten haben die Schüler über die eingelieferten freien Arbeiten jedesmal auch mündlich freien Vortrag zu halten.

3) **Die Lectüre.** α) Beziehungen zur Grammatik. Soll in dem franz. Unterricht ein gedeihlicher Organismus an die Stelle eines geistverflachenden Mechanismus treten, so müßen alle einzelne Factoren desselben in einer innigen Wechselwirkung zu einander stehen: eine Lectüre, die bloß Kenntnisnahme der Schriftsteller und der literarischen Ideen bezweckt, ein grammatischer Unterricht, der bloß auf die Beispiele des Lehrbuches sich stützt, eine mündliche Uebung der Sprache, die bloß aus Phraseologie besteht, ohne sich an die Lectüre anzuschließen, sind eben so viele Extreme, welche das Resultat des ganzen Unterrichts in Frage stellen. Die Lectüre soll das Triebrad sein, welches mit einem alles umschlingenden Bande den ganzen Unterrichtsorganismus in Bewegung hält. Für die Verbindung der Grammatik und Lectüre stellt Scheibert das Princip auf: „Beobachten, die Beobachtung zur festen Vorstellung erheben, sie wieder im Lesestoff aufsuchen und erkennen lassen und sie damit schon zum eigenen Thun verwenden. Jedes neue, auch das kleinste Sprachgesetz werde der Sprache abbeobachtet, und nicht aus einem Beispiele eine Regel gemacht, sondern die Regel sei das Ergebnis vieler Beispiele; die feste Ueberzeugung werde durch solches Unterrichten gegeben, daß jede Sprachregel eben eine Regel sei, die man aus der Sprache genommen habe.“ Es muß jedoch bemerkt werden, daß dieses Gesetz kein ausnahmsloses ist. Die Selbstthätigkeit, das Selbstbeobachten ist ja der Hauptzweck, und dieser wird ebenfalls erreicht, wenn man zuweilen die Schüler zu den Angaben der Grammatik z. B. über die Conjunctionen, Präpositionen und drgl. als häusliche Arbeit Beispiele im Lesebuch suchen läßt, aus welchen sie den grammatischen Gebrauch in der Classe genau zu rechtfertigen haben. Mager (a. a. O. 414) sagt hierüber: „Indem der Schüler bei jedem Satze, den er darauf ansieht, ob er ein Beispiel zu der eben in Rede stehenden Regel sei, die Regel selbst wieder überdenken muß, prägt er sich dieselbe fester ein, als es durch bloßes wiederholtes Ueberlesen geschehen könnte; dadurch daß die Schüler gleichsam Mitarbeiter an der Grammatik ihrer Classe werden, interessiren sie

[33]) Es dürfte wohl aus naheliegenden Gründen zu empfehlen sein, dazu zuweilen prosaische Stücke des deutschen Lesebuches der Classe zu nehmen. Gegen die Wahl von deutschen dramatischen Stücken „Lessings: Minna von Barnhelm, Schillers: der Neffe als Onkel u. a.“ läßt sich nichts einwenden.

sich für die Grammatik, auch entsteht so ein Certiren mit den besten Folgen." — Da die Lectüre außerdem zu Worterklärungen, Sprechübungen, Uebersetzungen benützt wird, so hat ein überlegender Pädagog des alten Ratichs goldene Regel: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal" zu beachten; also die Lesestücke exclusive bald zu diesem bald zu jenem Exercitium zu verwenden. Die cursorische Lectüre, wenn man eine solche zulassen will, macht davon eine Ausnahme, weil es hier bloß auf die rasche Ueberwindung einzelner Textesschwierigkeiten ankommt und von jenen Uebungen nur bei anregenden, frappanten Bespielen Gebrauch gemacht werden soll.

β) Cursorische und statarische Lectüre. Die cursorische Lectüre in der eben bezeichneten Weise aufgefaßt, eignet sich in beschränktem Maße nur für die beiden obersten Classen, wo sie zur Aneignung von literarischen Kenntnissen, jedoch vorzugsweise privatim, angewendet werden kann; für die übrigen Classen schließt unsere Lehrmethode dieselbe aus, da sie überall die Lesestoffe zu den verschiedensten Sprachübungen zu benützen sucht. Scharfblickende Schulmänner haben schon längst in ihrer zu frühzeitigen Anwendung einen pädagogischen Fehler erkannt. In der That, wozu soll das Schnell- und Viellesen dienen? „Um unfehlbar eine Fertigkeit im Verstehen zu erzielen," sagt Niemeyer. Genau besehen, liegt hierin nur die Erfahrung, daß sich durch das unaufhörliche Wiederkehren die Wörter und Constructionen dem Gedächtnisse allmählich einprägen. Gewinnt man aber dasselbe Resultat nicht viel sicherer, consequenter und intensiver, wenn der Schüler von einem beschränkten Lesestoffe jedesmal das onomatische Material vollständig in sein Gedächtnis aufnimmt und bei den mündlichen Uebungen das Verständnis der Constructionen durch Selbstbethätigung erlangt? Das gewöhnliche cursorische Lesen ist überhaupt ein Arbeiten auf's Gerathewohl hin, eine Lähmung des gründlichen Sprachunterrichts, eine Vorschule für Leihbibliotheken, eine Zuflucht für Dilettanten. „Die übereilte und übereilende Lectüre," sagt v. Raumer (III. 110)," verführt die Schüler zur Oberflächlichkeit, zum Errathen des Sinnes, ja zum Ueberspringen des Schwierigen, woraus sich in spätern Jahren eine ohnmächtige, tantalische Genußsucht entwickelt." Die Realschule muß diese ihr so nahe liegende Gefahr vor allem vermeiden; sie mag die lateinischen Schriftsteller cursorisch lesen und über deren Inhalt die sprachliche Seite hintansetzen; bei der franz. Literatur, vor allem bei der modernen, muß das umgekehrte Verfahren eintreten; so lange dieses Grundgesetz nicht allgemein anerkannt und durchgedrungen ist, wird der franz. Unterricht ein Verderbnis für gediegene Geistesbildung, ein Vehikel aller schlimmen französischen Einflüsse sein.

Die franz. Lectüre soll also in den meisten Classen statarisch sein: jeder Lesestoff soll grammatisch vollständig verstanden und zu praktischen Sprachübungen ausgebeutet werden; doch ist dabei die alte Capitalregel Sturms zu beachten: ita commorandum, ut nihil nisi necessarium exerceatur! Dieses schließt nicht aus, daß zuweilen ein Stück bloß des Uebersetzens wegen gelesen werden kann; nur muß die Uebersetzung jedesmal echt deutsch, gut stilisirt, ein Gewinn für den deutschen Unterricht sein. Statarisches Lesen mit vollständiger Interpretation, mit Wort- und Texteskritik ist nur auf der obersten Stufe an der Stelle; Andeutungen darüber sind schon früher gegeben worden.

γ) Grundsätze für die Wahl der franz. Lectüre. Es kann hier weder die franz. Schullectüre in Deutschland, jenes vielköpfige monstrum horrendum ingens, einer Kritik unterzogen werden, noch auch das Detail der verschiedenartigen Untersuchungen, welche zur Aufstellung der folgenden Grundsätze geführt haben, Platz finden; beides würde ein specielles Werk verlangen. Ohnehin wird der Leser, welcher die Fäden der bisherigen Auseinandersetzungen zusammengehalten hat, mehrere nothwendige Consequenzen derselben für die Wahl der Lesestoffe auch ohne weitere Fingerzeige erkennen und mit den gegebenen Handhaben eine Kritik der vorhandenen Lectüre selbst anstellen können.

1) Die französische Schullectüre hat die Kenntnis der Sprache, nicht die der literarischen Ideen zu vermitteln; sie muß also sprachlichen Zwecken angepaßt werden.

(Dieser Satz findet nur eine Ausnahme in den obersten beiden Classen, wo auch eine Textsammlung zu einer mit den Hauptepochen und Hauptschriftstellern (!) sich beschäftigenden Literaturgeschichte vielleicht gestattet werden dürfte.)

2) Die prosaische Lectüre muß die Hauptmasse der Lesestoffe bilden. Es ist also ausschließliches oder überwiegendes Lesen von poetischen oder dramatischen Stoffen in mehr als einem Semester hintereinander zu verwerfen.

3) Die Lectüre muß Gelegenheit geben, die verschiedenen Stilarten und das damit verbundene onomatische Material, so vollständig als es auf Schulen nöthig ist, kennen zu lernen.

4) Das Princip der Succession verlangt, daß zuerst Historisches, dann Beschreibendes und Didaktisches, zuletzt Dramatisches und Poetisches gelesen werde.

5) Das Princip der Succession verlangt ferner, daß man zuerst die leichtere Prosa des 17. und 18. Jahrhunderts, dann die des 19. studire.

6) Die Lectüre muß auf das Land, den Nationalcharakter und die Geschichte der Franzosen Rücksicht nehmen (was ohne Beeinträchtigung ihrer praktischen Zwecke geschehen kann).

7) Die modernen französischen Geschichtschreiber und Romanciers eignen sich nur in Auszügen für die Jugend.

8) Bei der Lectüre treten literarische Zwecke erst in den beiden obersten Classen, jedoch niemals als Hauptsache, hinzu. Die Wahl muß hier die modernen Dichter nur in beschränktem Maße und vorzugsweise das ältere classische Drama treffen. (Die neue Unterrichts- und Prüfungsordnung der preuß. Realschulen verlangt ausdrücklich von dem Abiturienten, Fertigkeit im Uebersetzen ausgewählter Stellen aus prosaischen und poetischen Werken der classischen Periode.)

9) Canon für die classischfranzösische Lectüre: Corneille, le Cid, Horace, Polyeucte, Cinna; Racine: Athalie, Iphigénie, Britannicus, Mithridate (Phèdre? nach einigen Pädagogen wegen der ethischen Grundlage); Molière: l'Avare, le Misanthrope; für Privatlectüre: Corneille, le Menteur; Racine, les Plaideurs; Molière, le Tartuffe, les Femmes savantes, le Bourgeois gentilhomme, le Malade imaginaire; Regnard, le Joueur; Piron, la Métromanie. Es sei noch bemerkt, daß sich zu gleichzeitiger Lectüre le Lutrin und einige Satyres und Epitres von Boileau eignen; wie man bei dem jetzigen Standpuncte der Kritik und der Kenntnisse der altfranz. Literatur noch dessen Art poétique mit den alten Commentaren lesen kann, ist ein Räthsel.

10) In den beiden obern Classen tritt als sprachlicher Zweck der Lectüre die Kenntnisnahme des modernen Französisch in den Vordergrund. (Es sind dabei die Grundsätze 2) und 3) oben zu berücksichtigen.)

11) Die Beziehungen der modernen franz. Schriftsteller zu den Zeitleidenschaften und zu der Zeitgeschichte müßen überall bei der Wahl von Stoffen aus ihren Werken ein entscheidendes ethisch-pädagogisches Kriterium liefern.

12) Lesestoffe, die ohne Gehalt und Charakter blos zu stilistischen Uebungen dienen können, sollen nicht gewählt werden: Inhalt und Sprache müssen gleich vortrefflich und mustergültig sein. (Einige Pädagogen verlangen zuweilen ein Ausnahmebeispiel, „damit die Schüler sich daran ärgern.")

13) Echt Nationales, wenn es auch schroff und in ad hoc zurechtgelegten Thatsachen ausgesprochen ist, kann zugelassen werden, weil fremde scharf ausgeprägte vaterländische Gesinnung als Beispiel anregend auf die Jugend wirkt und der Lehrer zu dem Thatsächlichen die Correcturen geben kann; dagegen soll alles fern gehalten werden, was antinationale Sympathien erregen und durch die Form und Darstellung so auf deutsche Leser wirken kann, wie es auf französische wirken soll. [34])

[34]) Ueber diesen höchst wichtigen Punct vgl. Mager: die genetische Methode 2c. S. 186 ff. Es werden hierin in neuester Zeit, durch die herrschende Wuth des Bücherschreibens veranlaßt,

14) Die Lectüre des modernen franz. Drama's ist ganz auszuschließen. Gründe: die Conversationssprache gehört nicht auf die Schule, sie wird auch nicht aus Dramen gelernt; das moderne Lustspiel ist der Ausdruck einer leichtfertigen raffinirten Lebensphilosophie; das Trauerspiel ein Ausdruck verkehrter literarischer Richtungen oder eine mittelmäßige Nachahmung der alten Meister.[35])

15) Da die modernen franz. Schriftsteller nicht zu ideologischen Studien an Schulen dienen können, so ist es nicht nöthig ihren Geist an ganzen Werken kennen zu lernen, und eine für praktische und ethische Zwecke eingerichtete Auswahl von dem Inhalte nach abgerundeten Auszügen die passendste prosaische Lectüre für die obern Classen (s. dazu oben 2), 3), 7) und den Artikel von Prof. Wildermuth über Chrestomathien). — Zur Berichtigung einiger unbestimmten Begriffe hierüber muß bemerkt werden, daß jeder wirkliche oder vermeintliche Nachtheil des Fragmentarischen in allen historischen und descriptiven Stücken deshalb wegfällt, weil sie Ergänzungen zu dem übrigen geographischen, ethnographischen und historischen Unterrichte liefern. Die „abgerissenen" Stücke erscheinen da als Theile eines organischen Ganzen, und es versteht sich von selbst, daß man deren Bildungswerth und praktische Brauchbarkeit nicht mit der Elle nach der Länge oder Kürze abmessen darf.

c) Modificationen für Gymnasien. Die vorangegangenen Besprechungen hatten zum Gegenstand einen vollständigen, allen Forderungen des bürgerlichen Lebens, der Pädagogik und der Wissenschaft entsprechenden franz. Unterricht, wie ihn die Real- und Bürgerschulen, wenn sie tüchtige Lehrkräfte und gebührende Zeit (nach den Erfahrungen aller aufrichtigen Fachmänner mindestens 5 Stunden wöchentlich in jeder Classe) darauf verwenden, zu geben vermag. Damit ist gesagt, daß das Gymnasium nur einen lückenhaften für jene Forderungen nicht ausreichenden franz. Unterricht bietet. In der That hat die außerordentlich beschränkte Unterrichtszeit für das Französische (15, ja 10 oder 8 Stunden in Bayern und sonst, neben 76 bis 80 lateinischen Stunden wöchentlich) die gewöhnliche Folge, daß gewissenhafte Lehrer, die etwas ganzes leisten wollen, die eine oder andere Seite des Unterrichts, Grammatik, praktische Uebung, Lectüre, einseitig cultiviren oder andere von allem etwas treiben wollen und mit dem besten Willen zusammen weniges erzielen. Hier ist für Gymnasien die Klippe des franz. Unterrichts. Die Nothwendigkeit, für die Integrität der Nationalbildung und des Nationalcharakters in der überwiegend classischen Bildung eines Theiles des Volkes eine Stütze zu haben, die zugleich das Gleichgewicht zwischen dem Traditionellen und dem überstürzenden Fortschritte der Gegenwart aufrecht hält, läßt eine dem Zwecke der Gymnasien nachtheilige Erweiterung des Französischen nicht als wünschenswerth, und daher auch die selbst an den bestbestellten Gymnasien den Realschulen weit nachstehenden Leistungen im Französischen nicht als Vorwurf erscheinen. Es fragt sich nur, ob die Methode bei größerer Concentration und genauerer Umschreibung des Erreichbaren nicht wenigstens qualitativ ganz befriedigende Resultate zu Wege bringen könnte? Diese Möglichkeit liegt schon in der unbestreitbaren Thatsache, daß die Schüler der obern Classen an Gymnasien durch den classischen Unterricht weit befähigter sind als die der Realschulen, wissenschaftliche franz. Grammatik und Onomatik gründlich zu treiben. Nehmen wir zu dieser Erwägung noch die nöthigen Rücksichten auf den Umfang des

noch immer so unglaubliche und unverzeihliche Misgriffe gemacht, daß man beinahe zu dem Schlusse kommen könnte, dem deutschen Schulmeister und Philister komme der modernen franz. Literatur gegenüber der gesunde Menschenverstand abhanden: er greife wie ein Kind oder vielmehr wie ein Neuling, dem noch ein Stück von der Eischale der Barbarei anklebt, zu den grellfarbigsten buntesten und einfältigsten Sachen.

[35]) Ponsard mit seiner Lucrèce macht keine Ausnahme. Die Kritik wirft ihm mit Recht vor: ängstliches äußerliches Copiren eines historischen Stoffes ohne innere Durchdringung desselben, fehlerhaftes sachliches Detail, zu wenig Handlung und Contrast, zu oberflächliche Charakterzeichnung. — Man ziehe die echten Classiker vor.

franz. Unterrichts und auf dessen Verhältnis zu dem übrigen Schulorganismus, so dürften sich für die Methode folgende Fingerzeige ergeben: 1) In den unteren und mittlern Classen findet die Aneignung der Formenlehre und der lexikalischen Kenntnisse in derselben praktischen Weise wie an der Realschule statt (s. oben). 2) Alles Etymologisiren fällt in diesen Classen weg (vgl. S. 932). 3) Bei der Auswahl von syntaktischen Regeln für diese Classen hat man darauf zu achten, daß die entsprechenden lateinischen im lateinischen Unterricht vorhergegangen sind. Es haben z. B. die Quintaner keine syntaktischen Schwierigkeiten im Französischen zu bewältigen, die sie im Lateinischen erst in Quarta zu lösen erhalten. Für formale Schwierigkeiten gilt dasselbe Princip. Fehler dagegen können zum Theil selbst lähmend auf den classischen Unterricht einwirken. 4) Mit Rücksicht auf das lateinische und griechische Gedächtnismaterial muß das französische genau berechnet werden, um die Schüler vor Ueberbürdung zu schützen. Nach meinen darüber gesammelten Erfahrungen hat die Quinta aus der Grammatik allein ungefähr 1000 neue latein. Wörter zu lernen, daneben 1200 von der Sexta zu wiederholen und noch dazu die Wörter des Uebungsbuches zu memoriren; daneben kann der franz. Unterricht, wenn er geziemend auf die Aussprache hält, nicht mehr als 650—700 Wörter bewältigen; und dieses ist im Verhältnis zum Lateinischen genug.[30]) In Quarta tritt das Griechische hinzu und das Französische verliert eine Stunde; der Memorirstoff müßte also bedeutend beschränkt werden, wenn nicht die erzielten Fortschritte in der Aussprache die Aneignung desselben erleichterten. Doch kann in dieser und in der folgenden Classe die Zahl von 500 franz. Wörtern nicht überschritten werden, weil die Formenlehre zu viel Zeit beansprucht. — Den vielen nach Absolvirung dieser beiden Classen in das Leben übergehenden Schülern würde der franz. Unterricht, nach den bezeichneten Grundsätzen eingerichtet, gerade das mitgeben, was sie am besten brauchen und weiter cultiviren können: eine Kenntnis von 16—1700 franz. Wörtern, der Formenlehre und der wichtigsten syntaktischen Regeln und die Befähigung zur Lectüre von leichtern Prosaikern. 5) In den obern Classen fallen zunächst alle zu Sprechübungen dienenden größern Uebungen weg, weil sie zu viel Zeit verlangen; die übrigen Exercitien für den mündlichen Gebrauch bleiben dieselben wie in der Realschule (vgl. oben). 6) Die schriftlichen Pensa schließen sich wie in der Realschule der wissenschaftlichen Grammatik an, concentriren sich jedoch auf den historischen Stil; die Aufgaben dazu werden franz. Historikern entnommen. 7) Alle größern schriftlichen Arbeiten fallen weg; beibehalten werden die Dictate und größern Extemporalien. 8) Für die Lectüre gelten dieselben Grundsätze wie an der Realschule; nur muß die Interpretation schwieriger Sprachstoffe, die in den obern Gymnasialclassen vorzugsweise zu wählen sind, früher beginnen.

d) Modificationen für Mädchenschulen. Allen Pädagogen ist der franz. Unterricht an den Mädchenschulen, besonders an den Pensionaten, mit Recht ein Stein des Anstoßes; denn mit Hintansetzung aller höheren Bildungszwecke, stellt er sich die Fertigkeit in der Conversationssprache zur Hauptaufgabe. In Folge dessen ist der Unterricht, häufig in der Hand von gebornen Französinnen, zu einer mechanischen Aneignung von trivialen Redensarten und gedankenlosen Phrasen geworden. Karl von Raumer nennt diese Unterrichtsweise mit Entrüstung eine Dressur in leerem Gewäsch

[30]) Gegen alle gesunde Pädagogik und zum größten Nachtheile der Gymnasien ist in mehrern franz. Elementarbüchern nicht die Wiederholung und ausgedehnte Verarbeitung der Memorirstoffe in Sätzen die Hauptsache, sondern eine athemlose Hetzjagd nach neuen Wörtern. Es liegt mir ein Schulbuch der Art vor, in welchem nicht wenige kurze Aufgaben, 60, 40, 70, 30, 50 u. s. w. neue Wörter nach einander enthalten, und den Quintanern das Auswendiglernen von beinahe 2000 franz. Wörtern zugemuthet wird! Was nützt es, wenn die Uebungssätze dazu dem Inhalte nach vortrefflich gewählt sind? Begeht nicht trotzdem die Kritik eine Sünde an der Jugend, wenn sie aus Rücksicht auf die gewiß ehrenwerthen Verfasser solche Bücher zur Einführung empfiehlt?

und sagt von den Folgen: „Haben die Kinder nur erst durch solche Dressur einige Fertigkeit in französischer Floskelconversation erlangt, so übertragen sie diese todte Manier auf die Muttersprache und sprechen gefühl- und gedankenlos in deutschen Phrasen." Selbst auf den obern Classen dieser Schulen ist das Erzielte so oberflächlich, daß die Schülerinnen häufig nicht im Stande sind, einen franz. Brief, eine kleine schriftliche Nacherzählung ohne grobe Fehler zu machen. Was soll dagegen geschehen? Der Unterricht kann nicht, allem weiblichen Wesen widerstrebend, vorwiegend grammatisch werden; die mündliche Handhabung der Sprache bleibt also Hauptsache, selbst wenn die Rücksichten auf das spätere Leben und der Wunsch der Eltern dieses nicht erforderten. Aus diesem Grunde hat die Methode vor allem darnach zu streben, die mündlichen Uebungen so bildend als möglich zu machen; und hierin kann noch sehr vieles geschehen. Anhaltspuncte: 1) Die Conversationssprache fällt weg (mit Ausnahme des Allernothwendigsten), und an die Stelle tritt Uebung des mündlichen Gebrauches der Sprache an französischen Texten, nach der früher angegebenen Methode. 2) Diese Texte müßen dem Alter und der Bildungsstufe der Schülerinnen angemessen sein, niemals einen trivialen, sondern stets einen anregenden, intellectuell oder sittlich-religiös bildenden Stoff enthalten. — Die Wahl und Herstellung von tüchtigen Lesebüchern für Töchterschulen steht demnach bei der ganzen Frage vorn an. 3) In der Lectüre muß das erzählende, historische und beschreibende Element vorwalten. 4) Es finde kein Unterricht in der franz. Literaturgeschichte statt; die Schülerinnen erhalten dadurch nur hohlen Wissensdünkel über Nomenclaturen von Schriftstellern, die sie nicht gelesen haben. 5) Das Memoriren schöner Stellen und Gedichte ist für Mädchen der beste Literaturunterricht und nicht zu vernachläßigen. 6) Kinderschauspiele sind gänzlich auszuschließen; moderne Dramen und selbst die älteren classischen eignen sich zur Lectüre besser in Auszügen. 7) Der grammatische Unterricht muß sich nur mit den Hauptregeln befassen. — Der entsetzliche Schematismus, den so viele franz. Lehrerinnen mit Satzanalysiren nach Manier der franz. Schulen treiben, ist eine wahre Plage für die Schülerinnen und ein Ruin für ihre Geistesfrische und Lernfreudigkeit; es sei hier besonders darauf aufmerksam gemacht. Mit allem ihrem Wissen von propositions copulatives, modificatives, circonstancielles, déclaratives, négatives u. s. w. lernen die Schülerinnen keinen einzigen Satz selbst produciren. 8) Die schriftlichen Uebungen sind dieselben wie auf der untern und mittlern Stufe der Realschule; nur in der obersten Classe kommen Uebungen im franz. Briefstil und in Nacherzählungen gelesener oder gehörter französischer oder deutscher Stücke historischen oder erzählenden Inhalts hinzu. Beschreibungen sind meistens zu schwer. Mit Ausnahme von Briefen müßen freie franz. Arbeiten ganz wegfallen: nach meinen Erfahrungen bei Prüfungen von Lehrerinnen haben diese selbst große Mühe, darin nur ziemlich Befriedigendes zu leisten. 9) Bei dem Uebersetzen aus dem Französischen muß die Muttersprache nicht in den Hintergrund gedrängt werden, sondern in ihre vollen Rechte treten, der deutsche Ausdruck überall musterhaft sein. Es ist dieses das beste Mittel, um die angeborene Flüchtigkeit und Gedankenlosigkeit der Mädchen zu fixiren und die Muttersprache vor den Nachtheilen der angewöhnten französischen Ausdrucksweisen zu schützen. — Es läßt sich nicht läugnen, daß der franz. Unterricht an Töchterschulen, ohne wissenschaftliche Grundlage und Tendenz, selbst bei der besten Methode keinen bedeutenden Gewinn abzuwerfen vermag; er wird jedoch in deutschen Händen weit mehr Garantien bieten als in französischen, und namentlich mehr als in den belgischen und französischen Pensionaten, jenen geschäftsmäßigen Abrichtungsanstalten, welche die unbesonnene Eitelkeit der Eltern noch fortwährend mit der Blüte unserer weiblichen Jugend bevölkert.

Dr. J. Baumgarten.

Verzeichnis der Artikel.

Digitized by Google

G.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google